REVISTA de PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI

1998
NR. 1-6

PSIHANALIZĂ ŞI EDUCAŢIE PENTRU COPII

Sigmund Freud

Fondator al Psihanalizei, cu contribuţii marcante şi în Psihanaliza copiilor (ce avea să se instituie prin aportul Herminei von Hug-Hellmuth, Annei Freud, Melaniei Klein) prin celebrul caz „Micul Hans".

Scanned with OKEN Scanner

COLEGIUL DIRECTOR:

prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU
dr. Eugen NOVEANU
prof. univ. dr. Emil PĂUN
prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

COLEGIUL DE REDACŢIE:
dr. Gh. BUNESCU, prof. univ. dr. Miron IONESCU,
prof. univ. dr. Ioan NICOLA, prof. univ. dr. Adrian NECULAU,
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU, lect. univ. dr. Rodica NICULESCU,
dr. Eugen NOVEANU, prof. univ. dr. Emil PĂUN,
prof. univ. dr. Dan POTOLEA, prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU,
prof. univ. dr. Lazăr VLĂSCEANU, prof. univ. dr. Mielu ZLATE

RESPONSABILI DE NUMĂR:
Speranţa FARCA

REDACŢIE:
prof. Andrei CUJBĂ, Ştefan WESTFRIED

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:
Elena PARASCOVICI, Vlad PASCU

TIPARUL:
Constantin CHIŢU

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 70732,
Tel. 315.50.57; 314.27.83/134

Anul XLVII
1-6/1998

Scanned with OKEN Scanner

SUMAR

Speranţa Farca - Psihanaliza şi românul 3

CERCETARE

Speranţa Farca - Psihanaliza copiilor ca realitate între posibil şi necesar 5

STUDII CE CAZ

Speranţa Farca - Copilul micuţei sirene (A.) 11

Rodica Hriţac - Copilul mamei vitrege (M.) 29

Mădălina Dinu - Un copil adoptat (C.) 41

Irina Preduţoiu - Bivitelinii 53

SIMPOZIONUL „PSIHANALIZĂ ŞI EDUCAŢIE"

Daniela Leca - Încercare de dialog între perspectiv clasică şi cea revizonistă asupra transferului 63

Mădălina Dinu - Stadialitate şi fantasmă 69

Irina Preduţoiu - Joc şi simbol în analiza copiilor 73

Cristian Galeriu - Educaţia ca iraţionalitate 77

Rodica Guiţă - Concepţia lui Erik H. Erikson asupra procesului de contruire a identităţii ego-ului - corolare educaţionale 85

IN MEMORIAM, DELIA VĂIDEANU-BURATTO

Un pedagog român în sistemul ONU *(Teodor Cozma)* 93

Cel mai bun din 4000 şi dulce-amarul părinţilor *(Laurenţiu Şoitu)* 94

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÂNDIRII PEDAGOGICE

Laurenţiu Popescu - Decoraţii româneşti pentru învăţământ, 1876-1947 ... 95

Scanned with OKEN Scanner

LUCRĂRI CU CARACTER ENCICLOPEDIC: ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI. DICŢIONAR ENCICLOPEDIC/ENCICLOPEDIA ŞTIINŢELOR EDUCAŢIEI

Softul tutorial *(Dragoş Noveanu)* 110

Metaanaliză *(Ioana Belu)* 111

Predarea pe echipe *(Mihai Diaconu)* 112

Educaţia interculturală *(Anca Butuca)* 118

Moesiodax Iosif *(I. Gh. Stanciu)* 120

Scanned with OKEN Scanner

Psihanaliza şi românul

Putem vorbi de psihanaliză în spaţiul mioritic? Se potriveşte ea „structurii româneşti a fiinţei"?

Am fi tentaţi să spunem nu, dacă ne gândim la faptul că - psihanaliza - s-a impus demult, în toate celelalte ţările occidentale, ca o modalitate eficientă de echilibrare a personalităţilor aflate în derivă, în timp ce la noi, abia acum, după o sută de ani, se fac încercări. - Argument aparent valabil, căci orice întreprindere, doar în timp, îşi poate certifica valoarea. Dar tocmai acest argument, printr-o interpretare din prismă psihanalitică, se poate traduce astfel: *Nevoia de psihanaliză este atât de mare încât rezistenţa la acceptarea ei este acută*. Însă niciodată rezistenţa nu anulează forţa necesităţii în faţa căreia străjuieşte, reuşeşte doar să o determine să se satisfacă mascat iar rezultatul, în acest caz, este un paradox: EXISTĂ psihanaliză în România, chiar dacă nu a fost larg instaurată instituţional, căci ea izvorăşte din chiar structura noastră psihică.

Există, pentru că este general umană. E un demers natural de echilibrare pe care S.Freud a avut genialitatea de a-l putea descrie (Pământul se învârtea în jurul Soarelui şi înainte de a spune Copernic aceasta; gravitaţia acţiona şi înainte de Newton...). Putem deci, vorbi de o *protopsihanaliză*, existentă înainte de S.Freud (cunoscută prin variate încercări de teoretizare) şi de o *psihanaliză empirică*, practicată de fiecare dintre noi în afara oricăror repere cognitive. Copiii demonstrează cu prisosinţă existenţa psihanalizei empirice, ale cărei mecanisme le aplică eficient, capabili de a oferi învăţătură şi celor care cunosc, citesc, scriu despre acestea.

Există la români cu precădere, căci dacă „românul s-a născut poet" atunci posedă, cu necesitate, codul interpretării încifrărilor sale. Psihanaliza şi reuşita ei terapeutică ţine de capacitatea de verbalizare, de importanţa simbolisticii individului care realizează acest demers. Iar prin extindere, ea depinde de forţa simbolurilor verbale ale unui popor, de caracterul profund al limbii sale. Sunt numeroase limbile care, pentru a elimina echivocul, pentru a dobândi valoare pragmatică, s-au simplificat cu vremea: engleza (limba lui Shakespeare nu mai este aceeaşi cu cea de azi), greaca, latina - simplificare a limbii simultană cu decăderea marilor imperii culturale (stranie coincidenţă). În spaţii culturale sărăcite psihanaliza nu se dezvoltă ci *se specializează* (nu se mai vindecă sufletul prin spirit ci se „rezolvă" afecţiuni anumite), *se pragmatizează* (nu e de mirare că s-a ajuns la metoda grăbită a lui C. Rogers de „vindecare" în zece şedinţe). Limba română a suferit însă un proces contrar, de la geto-dacă s-a îmbogăţit cu latina apoi cu slava (ca să numim doar cele mai clare influenţe), conţinutul său a permis astfel poezia ca o psihanaliză în versuri, ca o modalitate de pătrundere în inconştient prin semnificaţia plină şi frumuseţea gravă a cuvântului rostit. Astfel, o posibilă parafrazare: „Românul este psihanalist înnăscut", este o consecinţă logică.

Scanned with OKEN Scanner

Psihanaliza, încă de la începuturile ei, a fost o preocupare constantă pentru gânditorii români. Limitându-ne doar la domeniul pedagogiei putem aminti nume de seamă. Primul care a intuit importanţa teoriei freudiene a fost românul **NICOLAE VASCHIDE** care, prin lucrarea sa „Somnul şi visele" (1911), o face cunoscută în Franţa. În spaţiul românesc, freudismul apare în 1927, prin lucrarea de doctorat „Doctrina lui Freud (psihanaliza)" a profesorului **ION POPESCU-SIBIU,** scriere psihanalitică de o mare valoare teoretică. Psihanaliza copilului este şi ea foarte bine reprezentată la români prin interesul pedagogilor: **G.G. ANTONESCU** care îşi manifestă interesul pentru substratul psihic al conştiinţei elevilor în lucrarea „Psihanaliză şi educaţie"; **EUGENIU SPERANŢIA** care, în 1925, scrie în spirit psihanalitic „Mic tratat despre corelaţiunile psihice în viaţa copilului"; **CONSTANTIN NARLY** care, scrie în 1933 lucrarea: „Patru mari educatori: John Locke, Vasile Conta, Sigmund Freud, Georg Kerschensteiner".

Toate acestea ne arată, cu prisosinţă, că Psihanaliza nu depinde de oportunitatea cu care este instituţionalizată şi mediatizată ci ţine de capacitatea de introspecţie a individului reflectată de specificul culturii din care acesta face parte.

Speranţa Farca,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Scanned with OKEN Scanner

PSIHANALIZA COPIILOR CA REALITATE ÎNTRE POSIBIL ŞI NECESAR

Speranţa FARCA,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Fiecare copil e o individualitate complexă, ce vine în grădiniţă cu o experienţă de care nu se poate face abstracţie mai ales atunci când se impune prin comportamente indezirabile şi greu de corectat. Cadrele didactice se pot confrunta cu situaţii problematice, în care copii cu dezvoltare intelectuală normală nu se pot integra în colectivitate sau nu pot face faţă activităţii didactice, nici măcar la nivel minimal. Pentru exemplificare, pot fi amintite situaţii concrete întâlnite foarte des în practică: copii ce nu pot suporta despărţirea de părinţi; copii cu instabilitate motorie, cu incapacitate de concentrare a atenţiei; copii agresivi sau autoagresivi; copii depresivi, negativişti sau cu inhibiţii în manifestare; copii cu enurezis (lipsa controlului sfincterian), cu anorexie (refuzul de a se hrăni) totală sau selectivă, cu apatie depresivă ce poate ajunge până la apraxie, cu mutism afectiv (refuz al achiziţionări limbajului sau al utilizării lui), copii cu manifestări autiste (ce refuză orice interacţiune, orice schimbare, cu manifestări afective bizare); copii care au temeri puternice de străini, de animale, de covârstnici; copii ce au des coşmaruri sau copii care au suferit traumatisme fizice sau psihice (schimbarea mediului familial, decese în familie, accidente, intervenţii chirurgicale).

Simptomele copilului, oricât de minore ar părea, reclamă o intervenţie în scopul conştientizării cauzelor generatoare datorită multiplelor tulburări ce pot afecta atât individul în cauză cât şi contingenţa socială a acestuia. Nevoia de susţinere a copilului este reclamată de multiplele planuri ale existenţei sale ce pot fi tulburate:

- În plan individual se pot produce agravări astfel încât simple tulburări de adaptare se pot transforma în nevroze dificil de tratat. Copilăria cu tensiuni nerezolvate generează o adolescenţă zbuciumată, o adulteţe imatură şi o bătrâneţe împovărătoare pentru sine şi ceilalţi.
- În plan familial pot apărea tensiuni la nivelul tuturor membrilor şi cel mai adesea ajung să fie întreprinse comportamente inadecvate ale părinţilor (de reprimare sau încurajare a simptomelor), care pot duce la structurarea nevrotică a personalităţii viitorul adult.
- În grădiniţă atmosfera se tensionează datorită efectului iradiant al tulburărilor de comportament în grupa de copii (tendinţa de a imita, pregnantă la preşcolari, poate genera comportamente nevrotice la nivelul microgrupului), dar şi datorită împiedicării unei bune desfăşurari a activităţii didactice.

Pentru a rezolva în mod real şi eficient aceste tensiuni ale copiilor, este necesară o intervenţie terapeutică, o raportare individuală la copil cu scopul de a-l ajuta să găsească echilibrul necesar construirii unei personalităţi sănătoase şi adaptabile. Psihanaliza, ca terapie şi profilaxie

Scanned with OKEN Scanner

poate, prin demersul său, să sprijine procesul educativ din grădiniţă şi din familie fără a interfera cu activitatea didactică sau cu viaţa familială.

La nivel teoretic se evidenţiază următoarele aspecte ce arată nu numai posibilitatea realizării unui demers psihanalitic în grădiniţă ci şi necesitatea lui:

Posibilitatea realizării unui demers psihanalitic la vârste mici este îndeajuns dovedită, nu doar de contribuţiile teoretice valoroase (studiile realizate de A. Freud, M. Klein, S.Freud, F. Dolto şi alţii) şi de existenţa cabinetelor specializate în psihanaliza copiilor (în toate ţările occidentale), ci mai ales de receptivitatea pe care o are preşcolarul pentru interacţiunea psihanalitică şi capacitatea de a înţelege demersul acesteia, dincolo de repere teoretice.

Ştiinţele educaţiei, admit, în general, existenţa complexelor specifice copilăriei, de aceea se impune ca necesară încercarea de rezolvare a acestora. Prin educaţie sistematică se oferă posibilitatea de sublimare intelectuală şi socială a tensiunilor pulsionale dar, de cele mai multe ori, copilul investeşte libidinal procesul educativ ceea ce poate genera inhibiţii în învăţarea anumitor obiecte, incapacitatea de a dobândi anumite abilităţi, stări de epuizare (datorită energiilor blocate pentru reprimarea unor conţinuturi inconştiente indezirabile) şi chiar stări nevrotice. Deci, s-ar simţi nevoia unei asistenţe psihanalitice ca sprijin pentru educaţie care ar putea deveni mult mai eficientă dacă problemele naturale ale copiilor ar fi rezolvate. Prin psihanaliză s-ar oferi copiilor posibilitatea de a se dezvolta, de a se manifesta fără inhibiţii, de a-şi depăşi eventualele cantonări sau regresii la nivelul unor stadii de dezvoltare intelectuală inferioare vârstei cronologice, de a stabili relaţii pozitive cu părinţii şi de a se adapta netensional normelor sociale.

Psihanaliza ca profilaxie este o modalitate atât de fortificare a interiorităţii copilului (înlesnindu-i găsirea unor soluţii adaptative şi valoroase pentru propria lui individualitate) cât şi de orientare a copilului pentru evitarea fenomenelor de influenţare traumatică şi de regresie infantilă. Iar ca terapie realizează susţinerea şi echilibrarea personalităţilor aflate în derivă (tulburări afective şi comportamentale, nevroze) dar, care au un fond de dezvoltare intelectuală normală.

Psihanaliza timpurie este o întreprindere care se potriveşte perfect copilăriei, ceea ce nu înseamnă că este un demers mai facil decât psihanaliza adulţilor ci doar că, este degajat de o mulţime de factori perturbatori care ţin de rigiditatea impusă de ancorarea în structura socială, în logica conştientului, în beneficiile nevrozei. Afinitatea psihanalizei cu mecanismele psihice naturale de care dispune copilul este demonstrată de uşurinţa cu care acesta îşi exprimă pulsiunile, tendinţele, îşi recunoaşte conflictele, cu care admite diferenţa dintre logica conştientului şi cea afectivă; de abilitatea cu care se implică în analiza proprie şi de capacitatea de a găsi modalităţi vaste de exprimare a conţinuturilor inconştiente. Astfel, psihanaliza are doar rolul de a sprijini un demers natural şi de a-i asigura consecvenţa şi consistenţa. Copilul, prin specificul vârstei sale susţine psihanaliza în elementele sale

Scanned with OKEN Scanner

structurale: Rolul constructiv este potenţat în psihanaliza copilului de posibilitatea de rezolvare directă a problemelor, înainte ca acestea să genereze efecte negative, deoarece inconştientul copilului este în formare, cenzura nu este puternică şi nu există mecanisme de apărare dezadaptative deja instituite. La vârste ulterioare: adolescenţă şi maturitate, demersul psihanalitic are rolul de a descoperi hibele compromisului pe care individul l-a realizat între tendinţa interioară şi cerinţa socială, prin analiza efectelor negative manifeste. Astfel, demersul psihanalitic este mai întâi superficial, cantonat la nivelul efectelor şi după un îndelungat travaliu se poate ajunge la cauza generatoare.

Specificitatea demersului psihanalitic şi dimensiunea sa extrasocială sunt înţelese exact de copil spre deosebire de adult, care vine adesea echipat cu puternice cunoştinţe teoretice dar, care tinde să reducă psihanaliza la o simplă relaţie socială privând-o astfel de orice eficacitate terapeutică.

Necesitatea unei psihanalize personale echivalează cu necesitatea de autocunoaştere care pentru copil are un rol important în consolidarea unei dezvoltări armonioase (ce nu poate fi posibilă în afara existenţei unui echilibru şi a unei bune dezvoltări afective) şi în sprijinirea educaţiei sub toate aspectele sale (intelectuală, estetică, morală, fizică). Psihanaliza e interesată de părţi absconse, neexplorate ale personalităţii (mai cu seamă când aceasta este în formare), a căror sondare uneori este absolut necesară pentru structurarea unui profil psihologic netensional şi adaptabil.

Psihanaliza, ca demers individualizat, este întâmpinată de nevoia pregnantă a copilului de atenţie specială, de relaţii personalizate, de adulţi care să-i înţeleagă profund producţiile şi manifestările, încurajându-i dezvoltarea.

Toate aceste demonstraţii teoretice nu pot dobândi consistenţă dacă nu există şi o ofertă practică de asistenţă psihanalitică care să ţină seama de ele.

În Europa de vest şi în America sunt servicii de psihanaliză specializate pentru asistenţa copiilor, care funcţionează atât în instituţii (grădiniţe, creşe, case de copii), cât şi sub forma unor cabinete de sine stătătoare. În cadrul acestora se oferă două tipuri de servicii: unul de psihanaliză propriu-zisă a copiilor şi unul de interacţiune cu adulţii (educatori, părinţi) pentru înzestrarea acestora cu cunoştinţe psihanalitice minim necesare în interacţiunea cu copiii.

În România există o iniţiativă a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei care, printr-un proiect al său: „Psihanaliză şi educaţie pentru copii", oferă din anul 1996 asistenţă psihanalitică unora dintre copiii din şapte (deocamdată) grădiniţe bucureştene: Grădiniţa Nr. 111, Grădiniţa Nr. 16, Grădiniţa Nr. 41, Grădiniţa Nr. 73, Grădiniţa Nr. 94 şi Grădiniţa Nr. 210, unde rezultatele sunt notabile iar colaborarea cu cadrele didactice şi familiile copiilor este remarcabilă. Acest proiect a fost precedat de un studiu de observaţie psihanalitică (ce s-a finalizat cu o lucrare de licenţă la secţia de Pedagogie a facultăţii Psihologie-Sociologie-Pedagogie din cadrul Universităţii Bucureşti, coordonată de către prof. univ. dr. Vasile Dem. Zamfirescu, care a şi asigurat supervizarea psihanalitică), realizat la Grădiniţa 111, în 1995-1996,

Scanned with OKEN Scanner

cu sprijinul deosebit al directoarei instituţiei, Aura Neagu.

De remarcat este faptul că, din primele sale încercări de constituire, acest proiect s-a bucurat de o primire caldă şi de un sprijin larg atât în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei cât şi la nivelul Ministerului Educaţiei Naţionale, inspectoratelor pentru preşcolari şi grădiniţelor. La grădiniţe, interesul şi deschiderea directoarelor de instituţie, educatoarelor şi părinţilor, arată cu prisosinţă faptul că cei implicaţi în educaţia copiilor discern ce le este acestora necesar şi fac tot ce le stă în putinţă pentru a le asigura o copilărie frumoasă.

Realizatorii proiectului sunt entuziaşti şi tineri (proaspăt absolvenţi şi studenţi) ceea ce a adus un plus de apropiere, flexibilitate şi ingeniozitate în lucrul cu copiii.

Selectarea copiilor participanţi la proiect, s-a realizat având în vedere problemele manifeste ale acestora (semnalate de directoarea grădiniţei, educatoare, asistenta medicală din grădiniţă şi părinţi) dar şi capacitatea intelectuală a acestora (un copil cu întârziere mintală nu poate susţine o analiză). Vârsta copiilor a variat între 2 ani şi jumătate şi 7ani.

Metodele utilizate sunt cele specifice psihanalizei copilului: interpretarea jocului, verbalizărilor, desenului, viselor, fantasmelor, preferinţelor, rezistenţelor, transferurilor afective, angoaselor, temerilor, mimicii, gesticii, reacţiilor motorii şi verbale, actelor ratate, realizărilor compulsive şi a schimbărilor apărute.

Instrumentele au variat, ca pondere în interacţiunea cu copilul, în funcţie de nivelul de profunzime al analizei şi de vârsta şi predispoziţia copilului, de la observare, la convorbire, la interpretare şi mai ales la analiza propriilor produse realizată de copilul însuşi (aceasta din urmă având o forţă terapeutică superioară celorlalte).

Materialele folosite au diferit de la un observator la altul şi în funcţie de preferinţa copilului dar, în mare parte, ele s-au constituit din jocuri, jucării, figuri zoomorfe şi antropomorfe, creioane colorate, coli de desen, ilustrate, cărţi cu poze, cuburi, mingi. Acestea au folosit ca bază pentru exprimarea investiţiilor simbolice ale copiilor, dobândind pentru fiecare semnificaţii diferite.

Programul de lucru a constat în şedinţe individuale cu copilul, cu o durată de 30 de minute şi o frecvenţă de două pe săptămână. Acesta nu a fost respectat întotdeauna datorită absenţelor copiilor de la grădiniţă dar şi datorită respectării voinţei copilului de a nu veni în sala de joc când nu doreşte.

Cadrul analitic, „sala de joc" s-a realizat în funcţie de spaţiul oferit în grădiniţe, care, în general, a fost o cameră special amenajată pentru copii deci cu o construcţie adecvată. Chiar dacă spaţiul era folosit de copil şi în alte contexte, nu a fost un obstacol pentru analiză, deoarece copiii nu au spaţializat relaţia analitică ci au individualizat spaţiul în funcţie de relaţiile realizate aici. S-a încercat evitarea unor întreruperi ale lucrului cu copilul prin interferenţe sau intervenţii străine.

Relaţia analitică s-a constituit pe baza principiilor generale ale psihanalizei: **confidenţialitate** (copilul a fost asigurat că nimic din ceea ce produce în camera de joc nu va fi discutat de către observator cu alte persoane. De cele mai multe ori, copilul a participat la discuţia observatorului cu părinţii);

Scanned with OKEN Scanner

nondirectivism (nu s-a încercat orientarea copilului în scopul unei socializări cu orice preţ, nu i s-au comunicat interpretările observatorului ci i s-a oferit cadru pentru o manifestare nelimitată, singura regulă fiind aceea a programului de analiză); **noncognitivism** (nu s-au oferit informaţii copiilor şi nu s-a cerut redarea unor cunoştinţe); **nonevaluare** (nu s-au dat calificative, nu s-au făcut estimări şi predicţii de progres, nici comparaţii între copii şi, de asemenea, nu s-au adoptat atitudini de apreciere sau dezapreciere a realizărilor); **extragere din dimensiunea socială a relaţiei cu copilul** (observatorul a încercat să fie un *absent-prezent*, nu a răspuns cererilor copilului, nu i-a oferit informaţii despre sine, nu a participat la realizările copilului din timpul şedinţelor, a manifestat preocupare doar prin notarea acestor realizări iar intervenţiile sale au fost făcute doar pentru a susţine, încuraja şi reformula interpretări ale copilului); **accent pe semnificaţia realizărilor** (orice manifestare are o cauză care trebuie descoperită pentru a releva adevărata ei semnificaţie. Copilul a înţeles foarte repede că nu e important pentru analiză ceea ce face ci care e semnificaţia a ceea ce face); **importanţa exprimării** (sursele tensiunilor, dorinţele şi tendinţele, chiar dacă nu au un aspect acceptabil social, trebuie exprimate direct în analiză, atunci când se ajunge la conştientizarea lor căci, altfel, manifestarea lor va fi augmentată, încifrată şi direcţionată inconştient, incontrolabil).

Scanned with OKEN Scanner

STUDII DE CAZ

Pentru a avea o imagine mai sugestivă a modului de realizare a demersului psihanalitic în cadrul proiectului „Psihanaliză şi educaţie pentru copii", se vor aminti câteva exemple concrete sub forma unor studii de caz ale unora dintre realizatori. Iar pentru ca modul de lucru să fie cât mai evident, în prezentarea cazurilor, s-a accentuat pe verbalizarea şi alte realizări ale copiilor cît şi pe interpretarea lor (desen, joc, vis, fantasmă, transfer).

Aceste prezentări pun în evidenţă valoarea terapeutică a interpretărilor psihanalitice când sunt făcute de către copilul însuşi. Astfel, se va putea vedea că receptivitatea, inteligenţa şi capacitatea de introspecţie a copiilor face posibilă realizarea unei incursiuni psihanalitice profunde cu efecte echilibratoare. Interpretările observatorilor au fost realizate pe baza materialului produs de către copii, cu semnificaţia conferită de aceştia, şi nu au fost comunicate în analiză (intervenţia observatorului este marcată cu: „[...]" şi poate fi dedusă din context) ci au stat la baza organizării cadrului necesar derulării şedinţelor.

Abordarea psihanalitică, fiind individualizată în cadrul larg al tipurilor psihoterapeutice, oferă specificitate prezentărilor de faţă (interpretările îşi au sursa nu în deducţii logice ci logica inconştientului unde apar inversări, deplasări, condensări).

Pentru a păstra confidenţialitatea, care este o normă deontologică esenţială în psihanaliză, nu se vor oferi identificatori ai copiilor în cauză ci denumiri sugerate de producţiile lor, precum şi iniţiale fictive.

Desenele însoţitoare vor fi folosite doar ca repere vagi, deoarece ele au fost realizate cu creioane colorate şi pe format A4 iar aici sunt prezentate alb-negru şi reduse la scară.

Scanned with OKEN Scanner

COPILUL MICUŢEI SIRENE (A.)

Speranţa FARCA,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Alegerea pentru prezentare a acestui copil a fost întâmplătoare (considerând întâmplarea ca având determinare inconştientă).

În acest caz se poate releva importanţa fantasmei în formarea Eului, modul de transformare şi pozitivare a acesteia, prin transfer. Se va putea vedea, urmărind succesiunea celor 32 de şedinţe de analiză realizate de copil, cum se modifică conţinutul unei fantasme şi cum evoluează către o alta, pe măsură ce realitatea psihică a copilului se echilibrează şi fortifică. Bineînţeles că au fost şi reveniri, reluări, interferenţe ale rezolvărilor nou achiziţionate cu mecanismele dezadaptative de apărare mai vechi căci, o incursiune în inconştient nu este niciodată un drum lin de la ceva către altceva ci, dimpotrivă, apar numeroase rezistenţe, regresii, soluţii deviante, puncte nodale derutante.

Copilul (A.) are patru ani şi provine dintr-o familie nucleară cu stabilitate afectivă; are un frate mai mic (B.) cu un an, care datorită unor afecţiuni postnatale a centrat în mod deosebit atenţia părinţilor asupra sa. A. este bine dezvoltat fizic şi mental dar cu tendinţe de infantilizare, cu incapacitate de exprimare a ostilităţi naturale faţă de frate şi persoanele de îngrijire (datorită unui Supraeu precoce şi puternic) şi cu o schemă corporală eronată (formată din două persoane: el şi fratele său, ca „siamezi psihic", menţinută şi de lipsa unei nediferenţieri pozitive, impusă de vârstă, între fraţi).

Fantasma Eu-rilor „siameze". Copilul era prea mic (un an), la apariţia fratelui, pentru a avea un Eu structurat, fapt la care s-a adăugat şi existenţa unei cerinţe (cenzură) exterioare puternice de acceptare a nou-născutului. Astfel s-a constituit un complex Cain cu o structură nevrotică, exacerbat de neputinţa exprimării dorinţelor agresive specifice. Energia negativă la adresa fratelui, a fost pozitivată prin înglobarea lui, modalitate care i-a permis şi redobândirea centralităţii în familie (mecanism dezadaptativ, frenator în dezvoltarea generală a personalităţii). Acest mecanism de respingere prin înglobare se exprimă în linii generale prin următoarele: „Eu nu pot să nu-l accept pe frate pentru că pierd iubirea părinţilor dar nici nu pot să-l accept pentru că trebuie să recuperez centralitatea mea în familie. O cale de ieşire din această contradicţie afectivă este de a mă identifica cu fratele prin asimilarea lui (în mod canibalic: în chip de animal sau balaur să-l înghit iar el să existe în corpul meu)." Conţinutul fantasmei a fost desprins din realizările copilului:

„Eu stau acasă cu mama cu tata şi cu B.. ...Cel mai mult îl iubesc pe tata, vreau să mă fac mare ca el. ...Ştii, acasă eu dorm cu mama şi cu B. dar mama îl ţine pe B. în braţe. [...] Nu aş vrea să mă ţină şi pe mine pentru că eu sunt mare şi greu. ...Când visez, îmi e frică, visez un balaur mare. ...Eu îl iubesc pe

Scanned with OKEN Scanner

B. pentru că aşa a zis tata să-l iubesc şi să nu-i fac nici un rău." Prin modalităţile regresive de interacţiune cu adulţii vrea să le arate că şi el are nevoie să fie iubit iar, dacă e prea mare pentru asta, arată că poate fi şi mic. Se remarcă tensiunea apărută între dorinţa de a fi mic ca B. pentru a fi iubit şi dorinţa de a fi mare ca tata. Copilul rezolvă tensiunea îmbinând creşterea cu infantilizarea pentru a obţine ambele avantaje: visează că este mare şi puternic, un balaur rău care îi mănâncă pe cei doi concurenţi la iubirea mamei: pe B. şi pe tată (coşmarul fiind dat de ambivalenţa afectivă faţă de aceştia).

„Îmi dai foaia unde a mâzgălit B.? ... Desenez un balaur care îl mănâncă pe B., B. e în balaur, e cu portocaliu (desenează o figură cu roşu şi alta mai mică alături, între ele face o legătură ce semnifică încorporarea canibalică ce are ca efect dobândirea unui contur interior cu portocaliu). *Da, ia să vezi, că mă făceam acum că l-a prins balaurul de A. şi i-a dat cu cuţitul în burtă şi i-a dat cu vârful în jos şi îi mai dă."* Desenează aceeaşi temă dar mai mare şi cu albastru iar linia de legătură a figurilor are semnificaţie agresiv distructivă. A. arată prin desen că se percepe în orice context (şi în cel de analiză), în aceeaşi postură ca în familie: pe locul doi, cel care poate face ceva doar după o prealabilă manifestare a fratelui. Postura nu-i convine şi de aceea vrea să ia locul lui B. prin încorporare.

„De unde sunt jucăriile astea? ...Le-ai luat din pădure?... B. de unde e, l-a adus barza? Ce e asta că nu o cunosc?! E mai mare!" Îi dă un pumn, păpuşii iar apoi spune: *„Nu vreau să-i dau lui B., asta să fie barza să-l ia pe B. şi să se joace cu el!... Balaurul îl mânca pe nenea şi căpitanul l-a văzut şi crocodilul mergea şi i-a prins coada!"* Interesul pentru proveniența jucăriilor îşi are originea în interesul pentru locul de origine al lui B. E ca şi cum ar spune: „De unde vine B.? Dacă aş cunoaşte originea lui (barza) aş putea să-l oblig pe aducător să-l ia înapoi să facă ce vrea cu el (să se joace cu el). Dacă nu vrea, aş putea ca, în chip de balaur-crocodil, să-l mănânc pe aducător (nenea) împreună cu ce a adus dar îmi e frică că tata (căpitan) ar putea să mă pedepsească cu castrarea (prinderea cozii)."

„Păpuşica e mami, pinguinii se joacă, a făcut un pui mic, pe al doilea să-l mănânce pantera." Exprimarea sa duce cu gândul la faptul că el cunoaşte adevărata cauză a apariţiei copiilor: „Ştiu că prin mami a venit B. pentru că s-a jucat cu tati. Dar aş fi vrut să facă doar un copil (pe mine), pe al doilea l-ar putea mânca cineva."

Povesteşte un vis: *„Îţi spun ce am visat aici la grădiniţă, o pisică şi un şobolan, era pisica cu iepurele ... pisica l-a mâncat pe şoricel dar s-a împăcat cu şobolanul, acum nu-i mai e frică de el. Eu m-am făcut Tom şi îl mâncam pe Jerry."* Fantasma agresivă care domină visul este slab determinată ca reprezentare pentru că nu forma de încifrare contează ci conţinutul ei care în stare latentă pare a fi: „Aş vrea să fiu orice animal mare şi puternic, aş vrea să fiu feroce, mai mare decât tata pentru ca el să nu-mi poată opri actul canibalic la adresa fratelui."

Desenează cu roşu un cerc iar în cadrul acestuia o figură nedefinită, verbalizează: *„Aici e şobolanul care l-a păpat pe şoricel [...] nu e B. că el e fratele meu."* Răspunsul arată existenţa

Scanned with OKEN Scanner

cenzurii ca factor exterior şi punitiv care nu împiedică dorinţa de realizare a unor acte ci are doar rolul de evitare a consecinţelor negative. Încifrarea dorinţei de eliminare a fratelui a dus cu timpul la deplasarea sensului agresivităţii către sine şi la scindarea imagini lui B. în frate-real-exterior acceptat şi frate-mental-interior indezirabil.

„Cine s-a jucat cu jucăriile pe jos? Asta se deschide şi asta, ia uite ce pot să fac eu! De unde sunt astea, sunt ale unui copil? [...] Nu cred că le-ai luat de la un copil, cred că le-ai cumpărat, mie îmi cumpără tata jucării frumoase dar nu sunt ca astea şi astea sunt frumoase. Uite omul ăsta poate să se facă aşa, bucăţi! [...] Nu vreau să-l facem la loc că poate a murit. [...] Da vreau să moară!" Chiar atunci când B. nu există ca prezenţă fizică, ca realitate psihică el este foarte acut pentru A.. El crede că fratele său ar putea totuşi să-i fi precedat în sala de joc, deoarece în situaţia de analiză el reface relaţiile din familie pe care le percepe ca fiind centrate pe B.. A. vrea să arate că această centralitate a fratelui său este nedreaptă pentru că el are aptitudini superioare (demonstrativul: „ia uite ce pot să fac"). El se simte deposedat de ceea ce i se cuvine: el este copilul de la care observatorul-tată ar fi luat jucăriile şi de aceea le doreşte înapoi dar, pentru că acest lucru nu se întâmplă, pedepseşte greşeala tatălui omorându-l simbolic. Apare deci, o nouă canalizare a agresivităţii de la fratele-mental la tată.

„Am visat că era şobolanul cu coadă mare care ne-a adus la grădiniţă, eu i-am dat cu codiţa mea şi l-am omorât! [...] Nu pe tati că el trebuie să conducă maşina" Copilul percepe grădiniţa ca pe un mediu frustrant în care se simte neglijat în comparaţie cu fratele mai mic (înconjurat cu atenţie specială datorită faptului că nu vorbeşte). Asociază acest gen de frustare, prin realizatorul ei (aducătorul la grădiniţă), cu teama de castrare ceea ce generează dorinţe agresive la adresa tatălui. Tatăl apare investit, conform ambivalenţei afective, cu două tipuri de imagini: unul este zooform, periculos şi frustrant, generând dorinţa de îndepărtare iar cel de-al doilea este uman, coordonator şi securizant. Clivajul pe care îl realizează copilul între tatăl bun şi tatăl rău este atât de puternic încât reprezentarea acestora este distinctă.

Joc de rol cu un ursuleţ: *„Te bat ursuleţ, Dragoş că eşti rău"*. Dragoş, un coleg de grupă, a fost luat înaintea lui în sala de joc. Este întrebat dacă el crede că Dragoş este mai iubit de către observator: *„Nu. ... Cine a uitat maşinuţele astea? Le-ai luat de la un copil?"* Este întrebat dacă el crede că jucăriile îi aparţin: *„Nu le-ai luat de la mine pentru că ale mele sunt acasă. ... Mami se iubeşte cu mine şi cu tati şi cu B.."* Gelozia la adresa fratelui este acum deplasată asupra altui copil mai mic din grupa sa. El consideră că mama îi oferea fratelui atribute falice (jucării), care i s-ar fi cuvenit (le-a luat de la el). Copilul face distincţia dintre situaţia de atunci (când a apărut B.) şi cea de acum când se simte iubit. La sfârşitul unei şedinţe vrea să ia cu sine două jucării, pe care le rupe atunci când i se spune că nu poate să le ia: *„Le rup ca să nu se mai joace şi alţi copii cu ele. ... Pe B. îl iei?"* Îi e teamă ca prin analiză, în care el a ajuns în stadiul recunoaşterii stării tensionale la adresa fratelui, să nu se reia cursul eve-

Scanned with OKEN Scanner

nimentelor, adică lui B. să i se ofere ceea ce i s-ar cuveni doar lui.

Fantasma „clonării" tatălui.

Această fantasmă a naşterii este combinată cu aceea a scenei originare, ducând la constituirea, într-o formă deviată, a complexului Oedip şi al castrării. Mama apare ca matrice de clonare, multiplicare a tatălui şi ca principiu hrănitor. Tatăl intră cu totul în vaginul mamei unde face mai mulţi „taţi" mici (pe principiul fotografierii realizează copii-copiii - a se remarca polisemia) pe care mama îi evacuează din timp în timp. Dintre aceste „imagini" personale, tatăl îşi alege succesorul (copia preferată) pe care îl oferă mamei pentru a-l hrăni cu propriul său corp (hrănirea la sân) în scopul dimensionării „somei" după model (devenirea tatălui mic ca tată mare). Procesul de hrănire este supravegheat de tată pentru ca celelalte „imagini" să nu acceadă la mamă (frânarea tendinţelor oedipiene), ceea ce determină decăderea acestora în statutul de fetiţă şi viitoare mamă (echivalând cu castrarea).

Conţinutul fantasmei se poate desprinde din exprimările şi realizările copilului:

A. se joacă cu nişte cartoane (mari şi mici) pe care sunt fotografii de animale: *"Unde sunt pozele mici? Uite, le pun pe pozele mari peste pozele mici. [...] Ca să aibă grijă de copii."* Deci copiii sunt poze mici iar părinţii poze mari.

„Ásta e ursul tătic şi ăsta era ursul-mami. Pot să-l bag în ursul mami?" Se chinuie să bage ursul mare de plastic într-un arici-mănuşă, încearcă mai întâi să bage capul ursului după care încearcă cu picioarele acestuia. *"Uite, au făcut un urs mic* (arată un urs mic de jucărie). *S-a terminat şedinţa."* Jocul arată că el a primit o explicaţie despre felul în care se fac copiii (survenită probabil ca explicare a naşterii fratelui său, de aceea conţinutul este traumatizant şi actualizarea lui ridică şi nevoia de a se sustrage, de a pleca).

„Pot să dezbrac păpuşa-Barbie? Uite ce are aici (arată sânii păpuşii)... *da, şi mama are, mama e frumoasă"*, încearcă să scoată şi pantalonii păpuşii dar nu reuşeşte şi renunţă. Verbalizarea copilului vine să-i accentueze consideraţia: „Mami este frumoasă adică bună, pentru că ea se oferă ca hrană lui B. (cu care se identifică) pentru a se face „tata".

Se uită pe o carte de poveşti unde vrea să coloreze sânii figurilor feminine, o arată pe *„tanti cea rea"*. Arată o fixaţie orală care nu pare a fi o regresie la propria lui perioadă de sugar ci mai mult o dorinţă de a o poseda pe mamă asemeni fratelui mai mic pe care l-a văzut sugând (amintire reprimată şi acum recuperată). Această dorinţă, prin realizare, i-ar aduce două beneficii: ar realiza o relaţie organică cu mama dobândind direcţionarea afectivităţii mamei doar către sine şi realizând excluderea tatălui, iar pe de altă parte, fratele cel mic ar rămâne fără hrană (ar deveni fată).

„Am visat aici la grădiniţă că a venit un şobolan şi m-a mâncat pe mine, pe Ioana - fata cu păr puţin şi pe B. ... Ioana are păr puţin pentru că i l-a tăiat tăticul ei, pentru că nu i-a crescut." În vis preferă să se sacrifice şi pe sine sacrificându-l pe B. Exprimă faptul că nevoia de agresare a fratelui este atât de mare că o acceptă chiar cu consecinţa sa firească de autoagresare (ca imagine similară a tatălui). Modul

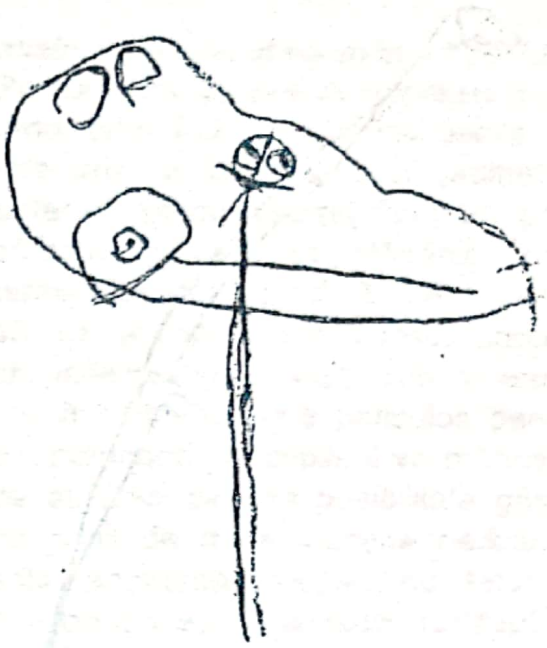
Scanned with OKEN Scanner

în care explică lipsa de păr a fetei pare a fi o analogie la diferenţa de sex: „clona" a ajuns fetiţă pentru că a fost castrată de către tată (prin tăierea părului), înţeleasă ca limitare a creşterii (prin îndepărtarea de la hrana-mamă) - de unde temerea de a deveni fetiţă.

„De ce ai stat cu B. aşa de mult?" Arată prin aceasta că i s-a oferit întâietate lui B. şi că el este nemulţumit de asta aşa cum este nemulţumit în general de atenţia care i se oferă fratelui în detrimentul său. Pizmuirea relaţiei: mamă hrănitoare-copil hrănit (şi deci cu posibilitatea devenirii „tată") s-a transferat la nivelul relaţiilor sociale de tipul: adult ce acordă atenţie/ afecţiune - copil în atenţie/iubit (şi deci cu posibilitatea de a deveni adult).

„Pot s-o mai dezbrac pe Barbie?" Spune: *„O dezbrac pentru că e la Mare!"* denumeşte toate elementele componente ale acesteia oprindu-se la sâni despre care spune că o dor (relativ la această afirmaţie nu doreşte să ofere detalii sau explicaţii). Când este întrebat dacă şi el are tot ce are păpuşa spune la urechea observatorului că fetiţele au altceva. Interesul pentru corpul matern arată deplasarea dorinţei de la posedarea prin încorporare (sânii o dor pe mamă pentru că îi mănâncă fratele) la posedarea prin cunoaştere (încorporare mentală).

"Îl fac pe balaurul A. care l-a înghiţit pe B pentru că el mănâncă". Figura mare se distinge printr-o gură enormă care apare ca singur element component, ea conţine reprezentarea fratelui care are un trup şi mâini şi un cap mare cu o gură deschisă. Arată prin aceasta şi modul în care a realizat incorporarea fratelui: prin intermediul gurii, înţeleasă sublimat ca funcţie verbală dar care îndeplineşte acelaşi

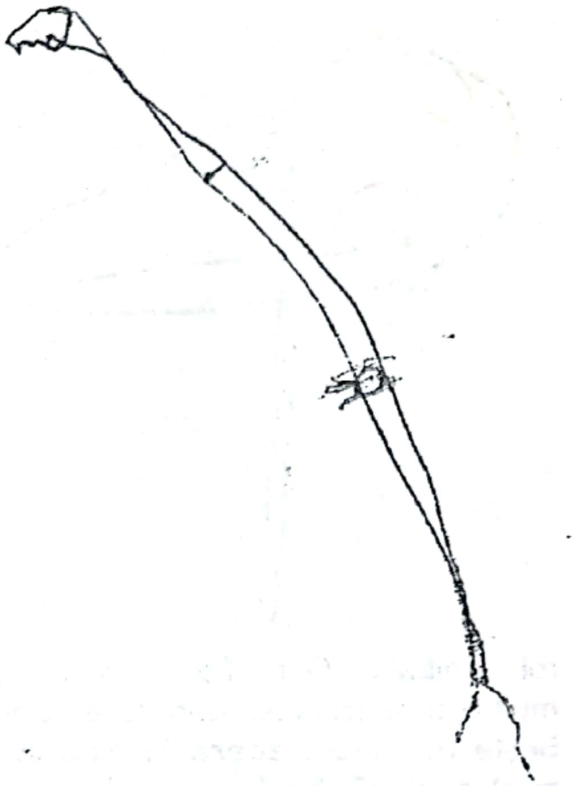


rol canibalic. Gura fratelui însă este mult mai periculoasă deoarece nu vorbeşte (nu interorizează în plan sublimat) ci o mănâncă pe mama în plan fizic (suge). Nevoia lui A. de a-şi „înghiţi" fratele este bivalentă: pentru că fratele l-ar putea mânca pe el aşa cum o mănâncă pe mama şi pentru că interiorizându-l pe frate recuperează conţinutul său, hrana-mamă atât de necesară creşterii (înţeleasă ca devenire pe linia sexului său).

Povesteşte un vis: *„Am visat un lup care îl mânca pe A., îi spunea că e rău."* Întrebat fiind cum poate fi el rău spune: *„Când supăr pe cineva. ...Acum caut şoricei, îţi place ce am făcut, am putut să deschid capacul la cutie"*. Copilul este pedepsit de lupul-tată pentru că a încercat să intre în uterul mamei (să deschidă capacul cutiei) pentru a-i lua clonele tatălui.

"Vreau să o desenez şi pe mama, uite capul, corpul, îi fac şi păsărică o fac rotundă". Interesul pentru corpul matern, satisfăcut în realitate (a văzut-o pe mama goală), este tot mai pregnant datorită dorinţei de a cunoaşte interiorul acesteia şi nu exteriorul dezgolit.

Scanned with OKEN Scanner



Îi e frică: *„E deschisă uşa şi de acolo vine şobolanul şi mă mănâncă, nu mă duc acolo, nu te duce că te mănâncă“*. Debaraua, ca orice incintă, este reprezentare simbolică a interiorităţii mamei, a cărei dorinţă de cunoaştere este frânată de interdicţia impusă de tată, înţeleasă de copil cu următorul conţinut: „Să nu faci ca şobolanul şi să mănânci copiii mei din mama pentru că eu îi păzesc şi am să te mănânc eu pe tine în chip de şobolan dacă ai să calci interdicţia.“

Răstoarnă toate jucăriile din coş pentru a selecta şoriceii: *„Eu adun aici toţi şoriceii, şi ăsta, şi ăsta, pe toţi! Dar unde e peştişorul? Uite pun pozele aici în coş, şi pe peştişor.“*

Şoriceii sunt „somele“ tatălui. Peştişorul este şi el un şoricel dar lui i se mai adaugă o specificaţie: neputinţa de a vorbi, de aceea îl reprezintă pe frate. Cartonaşele mici cu poze reprezintă de asemenea copiii (într-o exprimare anterioară). A. încearcă să repare tendinţa de încorporare a copiilor tatălui prin selectarea lor şi repunerea în interiorul matern (coşul de jucării).

Povesteşte un vis în timp ce se joacă ceea ce duce la prezentarea unei fantasme ce-şi are originea în aglutinarea imaginilor visului cu cele apărute în joc: *„Am visat un porc care te mânca pe tine, aşa te mânca...*(mimează), *eu eram acolo şi te salvam că te mânca de burtă. ... Uite jucăria asta e balaurul care zboară şi se duce în clopotniţă, mănâncă oameni. Căluţul ăsta de ce nu are un picior, i le scot şi pe celelalte, uite aşa ... Nu, nu vreau să-l pun la loc, ba vreau dacă îl doare.“* Fantasma combinată de interiorizare a fraţilor săi şi de reparare a actului canibalic este mai bine redată transferenţial, observatorul reprezentând-o pe mamă, astfel conţinutul latent al exprimării sale pare a fi: „Eu, dominat de instincte animalice nesăţioase şi agresive, vreau să o mănânc pe mama pentru a ajunge mare - „tată“ dar şi pentru a-i incorpora ceilalţi copii periculoşi pentru devenirea mea, aflaţi în burta ei. Pe de altă parte, eu - raţional, vreau s-o salvez pe mama de instinctele mele agresive, canibalice şi de aceea mă autocastrez, privându-mă şi de ce am nu numai de ce pot avea (calul care nu are un picior şi căruia i le scoate şi pe celelalte)“.

„Uite, aici omuşorul nu are mâini, i le-a rupt un copil rău?“ Omuşorul îl reprezintă pe el, aflat în incapacitatea de a-i face rău mamei şi deci salvat de tendinţa de a fi „un copil rău“ dar şi pe B., adus de către el ca şi „copil rău“ în stare larvară ca incapacitate de dezvoltare.

„Uite, luneta asta îmi place cel mai mult, pot să o iau eu acasă, se uită la

Scanned with OKEN Scanner

vaci cum fac caca, ... miroase urât [...] nu, când fac eu caca nu miroase urât. Mai e deschisă uşa la debara ... putem să mergem să vedem cu luneta ce e acolo ... sunt pemiţe pe care le punem în pat. ... Am scăpat jucăria sub pat şi pot să mă bag pe acolo să o iau", acţiune pe care nu o şi finalizează. Luneta îi permite focalizarea privirii şi mărirea imaginii obiectelor deci îi poate potenţa acţiunea sa de intruziune în mama pentru a-i cunoaşte conţinutul. Acest conţinut însă se şi exteriorizează deci interiorul mamei poate fi cunoscut prin produsele sale, fecalele. Acestea au un miros urât, fapt ce sugerează că interioritatea mamei este periculoasă pentru el datorită prezenţei „clonelor" tatălui şi a dispozitivelor de apărare a lor, montate de acesta. Interioritatea proprie nu conţine nimic deci nu poate fi rea/urât mirositoare. Faptul că se referă la dorinţa de explorare a mamei este întărit prin folosirea unui semnificant similar: debaraua din care vrea să extragă perniţele/fecale pe care să le examineze dar fără ca nimeni să ştie (sub pat).

„Eu am căutat toţi şoriceii, unde e şoricelul ăla mic, unde e? Îl caut cu luneta, nu e, unde e?" Pune cartonaşele mici în coş după care le pune şi pe cele mari. Îşi exprimă temerea de a i se fi realizat dorinţa: „Îmi caut fraţii în mama şi nu-i găsesc, deşi am un falus puternic (luneta), îmi e frică să nu-i fi mâncat". Acest conţinut aduce a manifestare obsesivo-fobică (în condiţiile regresiei la analitate datorită temerii de angrenare în complexul Oedip) în care, teama de realizare a dorinţei este iraţională şi nu poate fi dezafectată de argument.

Povesteşte un vis: *„Am visat un lup care mânca mâncare de porci mistreţi. Şi porcul l-a mâncat pe lup."* Porcul este pentru A. reprezentarea tendinţelor inconştiente insaţiabile de interiorizare canibalică a „somelor" paterne, porcul mistreţ fiind un porc sălbatic şi greu de stăpânit. Visul reprezintă dorinţa lui A. ca tatăl-lup să se autodiostrugă consumându-şi propriile imagini, dar, sub această formă lupul-tată este periculos pentru că, mâncându-şi copiii, îl va mânca şi pe el. Deci singura posibilitate găsită de copil de a se menţine nedistrus, este acceptarea luptei cu tatăl şi canibalizarea acestuia (porcul îl mănâncă pe lup).

Arată o pasăre de jucărie: *„Unde are ciocul? E aici, are cioc şi ciuguleşte."* Pasărea ca reprezentare a organului genital feminin, poate fi şi ea falică şi castratoare. Deci pericolul de a fi distrus nu încetează odată cu îndepărtarea tatălui, el fiind preluat de către mamă.

Se joacă cu cartonaşele cu poze: *„Le pun aici în coş, dau jos toate jucăriile şi le pun aici pentru că trebuie să găsesc ce am visat eu ... uite am găsit şi şoriceii, de ce stau aşa la suprafaţă? Eu am visat un şobolan care îl mânca pe alt şobolan mai mic. Aş vrea să desenez visul, îl desenez cu culoarea asta care îmi place mie: aici e corpul şi ochii şi îi fac o codiţă mai lungă dar îmi mai trebuie o foaie ca să-i fac codiţa mai lungă. Aici e şobolanul mic şi cel mare îl mănâncă aşa, pot să fac şi un omuleţ aici. [...] Da, pe B. ar vrea să-l mănânce şobolanul, uite aşa haţ-haţ îl mănânc pe B."* Exprimarea sa arată că acum, în condiţiile unei cenzuri domesticite, poate să se implice în propria lui analiză şi să-şi exprime conţinuturile inconştiente relevate de vis prin forme pe care le consideră descifrabile: jocul

Scanned with OKEN Scanner

şi desenul. Şoriceii-copii din interiorul mamei nu pot fi la suprafaţă deoarece A. ştie că i-a descoperit printr-o sondare imaginativă a unor conţinuturi ascunse. Şobolanii sunt şoareci de suprafaţă, copii născuţi, adică el şi fratele său mai mic pe care doreşte să-l interiorizeze canibalizându-l. Desenul reprezintă acelaşi lucru mult mai explicit: „Aş vrea să fiu mare, adică să am un falus (codiţă) atât de mare încât nici să nu poată intra pe foaie. Dar eu pot deveni mare numai dacă îl interiorizez pe frate şi pot face asta doar dacă eu sunt mai puternic decât tata (şi sunt pentru că el este un omuleţ doar)."

„Eu o iubesc pe Ioana, e colega mea şi e frumoasă. Uite îmi cade un dinte ... Dar o să crească altul frumos, cade pentru că m-am făcut prea mare." Se pare că începe să se configureze un complex al castrării eliberat de temerile generate de virulenţa fantasmelor, pe care se vede capabil să-l suporte. Conţinutul latent al exprimării sale pare a fi: „Există, impusă de tată, interdicţia incestului, dar prin realizarea unei deplasări, eu pot s-o iubesc pe mama în imaginea Ioanei care este şi ea tot frumoasă (hrănitoare). În acest fel evit castrarea înlocuind-o cu căderea dinţilor care sugerează maturizarea mea precoce".

Goleşte ca de obicei coşul cu jucării în care pune apoi doar unele jucării şi cartonaşele mici: *„Pun aici toţi şoriceii, unul mai mic şi mai mare şi pun şi cartonaşele astea mici. ... Dă-mi acasă jucăriile astea."* Coşul, ca interioritate maternă, este investigat şi refăcut după dorinţa proprie. Copilul vrea să ia „acasă" nişte jucării pentru că doreşte de fapt să o deposedeze pe mamă de copiii nenăscuţi.

Refuză să povestească direct ceea ce a visat dar iniţiază un joc de rol care redă imaginea visului: *„Nu, eu nu am visat nimic, nu a mai venit visul la mine. ... Ce e ăsta, e urs? Mănâncă un castravete care nu are microbi, e bun, îi mănâncă pe toţi hipopotami. Vreau să iau eu luneta ca să mă uit după şobolani."* Refuzul de a povesti visul vine ca urmare a refuzului observatorului de a-i da jucării. E ca şi cum ar spune: „Dacă tu nu-mi dai copiii tatălui din mama, atât de periculoşi pentru mine, eu nu mă simt în siguranţă pentru a-ţi povesti un vis castrator. Dar, deoarece îmi dau seama de importanţa expunerii lui, am să-l povestesc mascat şi deci nepericulos." Visul exprimă dorinţa copilului de a fi un animal destul de puternic pentru a-l putea castra canibalic pe tată. Castravetele, ca simbol falic, este fără microbi atât pentru faptul că el a transportat toate „somele" tatălui în mama-creuzet şi nu mai are nici una, cât şi pentru faptul că el este dezirabil copilului care doar prin interiorizare orală poate dobândi şi el participarea la sexul tăticilor. Hipopotamii sunt imaginile paterne din mamă pe care le interiorizează de asemenea. La sfârşitul acestei operaţiuni doreşte să se asigure că interioritatea mamei este curăţată de orice potenţial rival, de aceea îşi ia luneta pentru inspectarea debaralei.

Merge fără teamă în debara: *„De ce sunt atât de multe saltele aici?"* Este ca şi cum s-ar asigura: „Deci nu i-am mâncat copiii mamei căci e plină de ei asemenea debaralei de saltele."

„Ştii că B. al meu nu a venit azi la grădiniţă, e bolnav! ... Da, e mai bine fără B.. Azi am alergat-o pe Mihaela ca s-o bat dar nu am putut s-o prind. Eu

Scanned with OKEN Scanner

pot să alerg tare şi nu mă doare piciorul, când alerg cu tati mă doare piciorul." Copilul spune că B. este „al lui" (incorporat) dar, absenţa fratelui ca persoană distinctă de sine, este despovărătoare: poate alerga, se simte bine, ceea ce nu se întâmplă acasă unde e tatăl cu care nu poate concura şi căruia trebuie să i se prezinte neputincios, afalic şi deci, nepericulos.

Se uită la cartonaşele cu poze: *„Ai mai adus alte poze din astea mici? De unde le ai, ai fost la animale şi le-ai fotografiat sau le-ai cumpărat?... Eu cred că ai fotografiat animalele. [...] Da, aş vrea să mă fotografiezi şi pe mine. Pozele astea mici le pun aici în coş să se culce. [...] Visează un şoricel dar unul mic, unde e şoricelul? A venit visul la ele, e şoricelul ăsta şi îi facem coada mică şi mai mică, i-o băgăm în burtă."* Îşi arată interesul pentru originea lucrurilor, a copii lor (pozele mici). Această analogie a pozelor mici cu copiii vine să susţină interpretarea fantasmei originare a lui A.: tatăl se multiplică în mama creând mai multe imagini mici ale sale (prin fotografiere). Copilul îşi exprimă dorinţa de a se replica şi el dar pentru asta trebuie să ajungă „tătic" şi să-şi elimine toţi rivalii, potenţialii fraţi (pozele mici) din spaţiul intrauterin (în „coş"). În planul realităţii fizice acest lucru nu e posibil dar pe fondul „adormirii" conştiinţei, în plan inconştient, iraţional (în vis) dorinţa devine fapt. Dar, rivali pentru locul de „tată" nu-i sunt doar fraţii nenăscuţi ci şi B. (şoricelul cel mic) pe care în prealabil îl castrează pentru a nu o răni pe mamă (îi bagă codiţa în burtă) şi îl trimite şi pe el în uterul matern.

„Le pun să se culce, uite aici e un lup care mănâncă iepuri, uite şi o vulpe, şi încă o vulpe, uite aşa îl mănâncă pe iepure." De fraţii nenăscuţi scapă trimiţându-i intrauterin iar pe B. (iepurele) îl canibalizează (în chip de lup) deşi este apărat de părinţi (vulpile).

Povesteşte un vis: *„Am visat un porc mistreţ, mânca ceva".* Am văzut din verbalizările anterioare că porcul sălbatic se hrăneşte cu oameni şi reprezintă dorinţa lui iraţională de a-l încorpora pe B.

Se joacă cu un căţeluş de pluş: *„Uite un iepure mare, dar de ce are cercelul ăsta în ureche că nu e fetiţă, e înţepat cu cercelul în ureche, îl desfac şi îl pun la păpuşă pentru că are găuri în urechi, o dezbrac ca să-i fac injecţie cu acul, cu acul ăsta pot să înţep şi pasărea şi iepuraşul ăsta mic."* Iepuraşul cel mare îl reprezintă, de aceea îl fereşte de atribute feminine (cerceii) care ar echivala cu castrarea. Castrarea, în opinia sa, este decăderea în feminitate datorită refuzului mamei de a-l hrăni şi poate fi evitată prin obligarea mamei printr-un act sexual agresiv (înţeparea cu acul a păpuşii dezbrăcate) să-l hrănească.

La plecare vrea să ia cu el acul de la cercelul câinelui: *„Iau acul cu mine că se poate înţepa cineva. [...] Da, cred că B. se poate înţepa, îl duc acasă că mama are ace multe ... Bine, dacă trebuie să-l las aici, îl las dar pune-l sus să nu se înţepe cineva."* Orientarea sa nou achiziţionată, către mamă ca femeie îi sugerează o nouă modalitate de eliminare a fratelui rival: dacă el acceptat de mamă şi hrănit de aceasta are toate şansele să devină „tătic", fratele său, nemaifiind hrănit va deveni femeie-mamă. În acest context el îşi poate deplasa nestingherit tendinţele sexuale agresive (înţeparea cu acul) de la mamă la frate.

Se uită la pozele cu animale: *„De ce nu e pe spate aceeaşi poză ca pe*

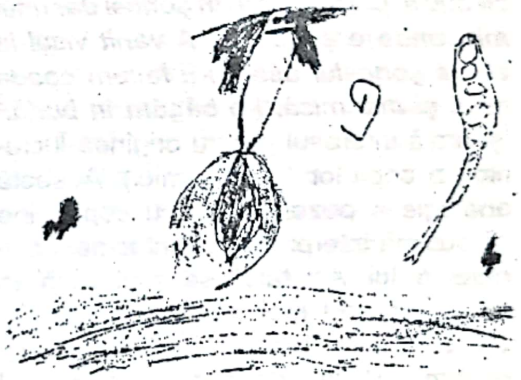
Scanned with OKEN Scanner

partea asta, aici trebuia să fie tot maimuţă, aici vreau să fie cal şi aici vreau să fie broască, de ce nu sunt la fel, vreau să fie la fel.“ Copilului începe să i se zdruncine coerenţa fantasmei de replicare a tatălui conform procedeului „fotografierii“. Pozele mari de animale îi reprezentau pe părinţi, acestea au pe verso schiţat un animal care nu este acelaşi cu animalul din fotografie, ceea ce îl face pe A. să se gândească la faptul că taţii poate că nu se replică în imagini identice, ci prin combinare cu mama (mediul de replicare) creează o figură nouă care nu seamănă cu nici unul din părinţi.

Fantasma cu Mica Sirenă

A. îşi modifică fantasma odată cu modificarea realităţii sale psihice. Sirenei-mamă îi este ataşată marea ca uter exterior în care copilul poate pătrunde pentru investigare şi cunoaştere fără a se teme de încălcarea interdicţiei de incest şi nici de claustrare. Aici el îi găseşte pe fraţii nenăscuţi (peştii) pe care îi protejează (ca imagini similare cu sine ale tatălului - distrugerea uneia ar putea genera distrugerea tuturor). Apa ca mediu absolut necesar peştilor îl asigură pe A. că nu are de ce să se teamă de apariţia unor noi fraţi deoarece aceştia nu ar putea supravieţui mediului extrauterin (există totuşi un peşte special care trăieşte în mediul aerian, B. şi un alt peşte-raţă care îl reprezintă pe A). Marea, conţinut al uterului, are tendinţa de a-şi relua locul de unde a fost extrasă, de aceea A. o protejează pe mamă prin acoperirea vaginului cu o coadă de peşte şi prin detaşarea ei de apă cu ajutorul unei stânci-postament. Astfel, eliberată de conţinutul toxic al tatălui, mama devine bună-hrănitoare pentru A. care o canibalizează în chip de raţă.

“Desenez o Mica Sirenă, fac multă apă ca să aibă peştii că ei mor fără apă, desenez şi un peşte dar e o răţuşcă, nu ştiu să desenez peşte, mi-a desenat mama dar eu nu ştiu. Aici fac o piatră şi pe ea fac pe Mica Sirenă, îi fac coada verde, corpul portocaliu şi părul roşu, are mult păr că e frumoasă [...]. Mama nu are părul roşu îl are negru. Mai desenez şi o casă cu multe geamuri. Desenul îl iau la mine acasă, îl pun la mine în sac că am sac cu Mica Sirenă ... vreau să îl arăt lui mama şi Doamnei, da cred că Doamna o să mă iubească mai mult dacă vede ce am desenat, il arăt şi pe urmă ţi-l dau.“



Mama poate desena/face peşti, deoarece ea a făcut imaginile tatălui, A. însă, nu poate din două motive: pentru că imaginile nu există decât în planul inconştientului său deci aparţin irealului şi pentru considerarea calităţii de a desena peşti (face copii) ca atribut feminin. Prin coloristica portretului mamei-sirene arată deplasarea interesului de la coadă (falus dar şi inexistenţa uterului care acum este plasat în exterior) către cap (tensiunile sunt în planul inconştient al fantasmei, al imaginarului). Pentru a închide definitiv corpul mamei (şi odată cu aceasta şi pentru deplasarea interesului către exteriorul acesteia), copilul

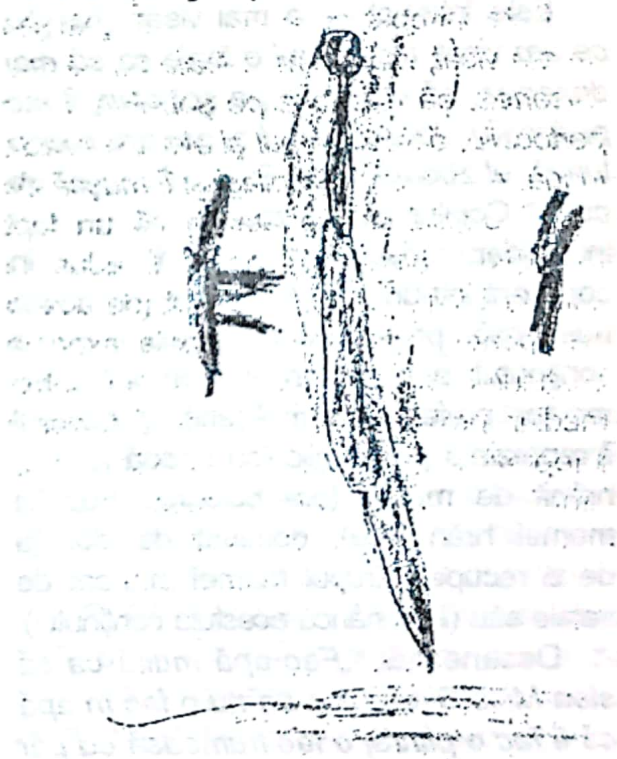
Scanned with OKEN Scanner

interpune între ea şi uterul extern (marea) o piatră (ceva de neumit). Mama e frumoasă deci bună şi hrănitoare cu un conţinut bogat (are mult păr). Ea însă, se distinge cu claritate de mama reală, percepută mai mult ca autoritate şi desprinsă de mama fantasmată (din care extrage ideea de mamă, principiul matern regăsit în orice femeie: în mama reală dar şi în doamna educatoare. La baza abstragerii, se află însă mama reală-unificatoare ce conţine toţi membrii familiei şi relaţiile dintre aceştia). Realizarea clivajului real/fantasmat (real/ideal) este percepută de copil ca fiind atât de importantă încât consideră că ar trebui să-i aducă iubirea tuturor manifestărilor ideii de mamă.

„Vreau să desenez pe Mica Sirenă. Dar pot s-o construiesc şi din cuburi: îi fac coada verde, corpul maro şi părul roşu, o fac să stea pe o piatră maro şi să fie multă apă, îi mai pun cuburi albastre ca să fie multă apă. Uite, Mica Sirenă are butoane şi când apeşi pe butoane vine apă în ochi şi moare că îi vine apă în gură. Moare cineva, cine nu e cuminte. O fac să scoată limba, uite cum scoate limba." Golirea mamei de conţinutul uterin (apa cu peştii) şi blocarea reintrării acestuia la locul iniţial (prin aşezarea pe piatră), sunt acţiuni necesare pentru distingerea mamei de conţinutul patern periculos, în scopul folosirii ei ca hrană. Acum însă, apare o nouă temere: atunci când se va hrăni muşcându-i sânii (apăsând pe butoane) să nu se creeze orificii asemeni ochilor şi gurii prin care conţinutul uterin să o inunde făcând-o necomestibilă (moartă). Deci, din cauza dorinţei lui de a se hrăni cu corpul mamei, dorinţă inacceptabilă social (necuminţenie), mama poate deveni iar rea şi respingătoare (îi va scoate limba).

„Uite astea sunt beţe şi te înţeapă, hai să le strângem şi să le punem aici pentru ca să nu se înţepe cineva în ele". O soluţie pentru comestibilizarea mamei o găseşte a fi un act sexual agresiv prin care falusul său să o înţepe pentru a o goli de copiii tatălui şi mediul lor.

"Desenez pe Mica Sirenă, fac apa, piatra, corpul, coada... îi fac mult păr ca să fie frumoasă, îi fac şi o coroană ca să fie regină. Îi desenez şi peştele şi raţa, raţa asta o iubeşte pe Mica Sirenă, stă aşa lângă ea." Întrebat fiind dacă mama este Mica Sirenă spune: *"Nu e mama, tu ai fost Mica Sirenă, mai vreau să o desenez o dată, mai dă-mi o foaie, fac apa îi fac coada verde, îi fac părul, e slabă, îi fac peştişorul şi raţa. Raţa asta nu o iubeşte pe Mica Sirenă, e mai*



departe de ea, stă cu picioarele aşa pentru că înoată." Conţinutul latent al exprimărilor pare a fi: „O desenez pe mama bună şi deci frumoasă, ea are un conţinut abundent (păr mult) care îmi asigură mie (raţa) creşterea (mărirea sugerată

Scanned with OKEN Scanner

prin coroană), de aceea stau lângă ea pentru că mă hrăneşte. ... Mama din fantasma mea nu e mama reală, ea poate fi orice, şi tu ai fost (atunci când ai permis exprimarea). Mama mai are însă şi o imagine negativă, atunci când îi lipseşte piatra ca element de închidere a vaginului, ea e inundată de conţinutul nociv care reintră în uter făcând-o necomestibilă (slabă - fără capacitate de hrănire). Eu nu o iubesc pe mama asta nehrănitoare (are trupul verde) care mai este şi periculoasă pentru faptul că mă poate atrage şi pe mine în interiorul ei, unde va trebui să mă adaptez la mediul acvatic (să înot)". Fratele său B. este mereu prezent în chip de peşte, dispus în partea opusă faţă de sine (relativ la mamă) şi mai departe de mamă.

Este întrebat ce a mai visat: *„Nu ştiu ce am visat, mai dă-mi o foaie ca să mai desenez, să desenez pe şobolan, îl fac portocaliu, ăsta e corpul şi aici are coada lungă, el zboară la copilaşi şi îi muşcă de corp."* Copilul atrage atenţia că un fapt inconştient (visul) nu poate fi adus în conştient într-un mod nemijlocit (de aceea nu-l poate povesti) dar îi poate exprima conţinutul prin desen (ca limbaj intermediar preferabil verbalizării). Şobolanul îl reprezintă pe el falic (cu coadă lungă), hrănit de mamă (are culoarea trupului mamei hrănitoare), dominat de dorinţa de a recupera trupul mamei mâncat de fratele său (îi mănâncă acestuia conţinutul).

Desenează: *„Fac apă multă ca să stea Mica Sirenă, pe ea nu o fac în apă că îi fac o piatră, o fac frumoasă cu păr mult şi roşu, îi fac şi picioare că are picioare sub coadă, aici fac peştele şi raţa."* Coada ca modalitate de mascare a părţii de jos a corpului pentru protejarea vaginului, nu mai are rigiditatea exclusivă de până acum, ia forma unei rochii care doar acoperă corpul mamei fără să-l transforme.

Povesteşte: *„Nu am visat nimic dar era tataie care îi cânta lui J „La mulţi ani" pentru că a fost ziua lui."* Dorinţa copilului de a se face mare este deplasată către un văr, ceea ce permite împlinirea ei în mod netraumatic (neafectând familia sa).

Spune că vrea să coloreze pe cartea de colorat: *„Cine a mâzgălit aici, a stricat-o pe Mica Sirenă şi eu nu mai am unde să colorez. Cred că un copil mai mic a făcut asta... Da cred că B. a făcut asta, pentru că acasă, eu am vrut să colorez o carte cu şoricei şi el a mâzgălit-o."* Colorează cu răbdare acolo unde găseşte o poză nu prea tare mâzgălită. A. se aşteaptă ca toată achiziţia sa realizată în situaţia de analiză să se năruiască datorită suprapunerii dezordonate şi dezorganizatoare a fratelui său cu care a mai avut o experienţă similară (acasă) atunci când, prin apariţia sa, i-a tulburat universul familial.

Se joacă cu o păpuşă: *„Pot să o dezbrac pe Barbie? Nu pot, mă ajuţi tu? Uite o duc la Mare, înoată şi se întâlneşte cu ariciul ăsta care e mama. [...] Nu, Barbie nu e mama e Mica Sirenă ... Mica Sirenă e Barbie."* „A putea" aici are sensul de a fi capabil dar şi de a avea voie iar observatorul trebuie să-l ajute în ambele sensuri pentru a cunoaşte interioritatea mamei în funcţie de care să se definească pe sine. Mama bună nu mai trebuie să se ferească de apă /conţinutul uterului său, căci acesta nu mai are forţa de pătrundere de până acum. A. este oprit în investigarea mamei bune de către mama rea cu rol de cenzură.

Fantasma cu Dumnezeu-tatăl

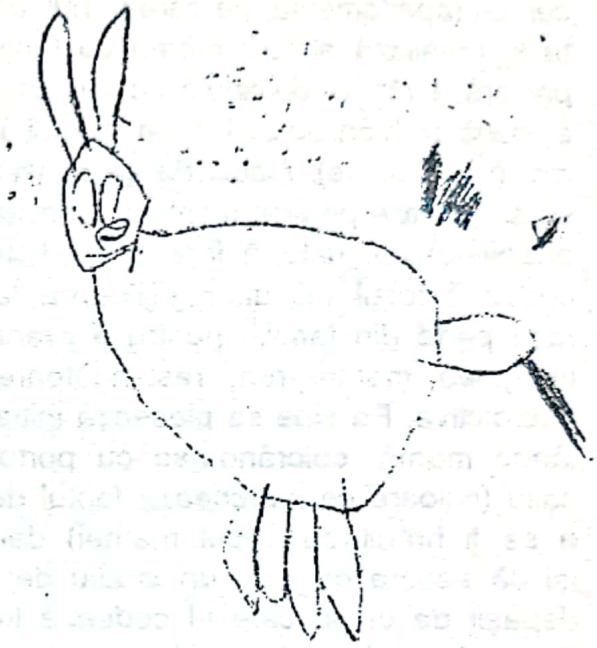
Prin aceasta se realizează orientarea către tată pentru identificarea cu el,

Scanned with OKEN Scanner

modalitate în care complexele Oedip şi de castrare intră pe un făgaş pozitiv de dezvoltare. Structura noii fantasme pare a fi: conţinutul uterului matern îi aparţinea tatălui care se replicase acolo, într-o primă etapă, copilul a exteriorizat acest conţinut (Marea) îndepărtându-l pe tată de mamă. Tatăl tuturor-Dumnezeu (ideea de tată care nu se limitează la un singur protejat ci îşi dezvoltă spre masculinitate toţii fii) a recuperat conţinutul-Mare sublimându-l în locuinţa sa-Cerul (ca uter conţinător de tată). Cerul apare ca o Mare pozitivată (destinată celor născuţi) care permite Tatălui să-şi hrănească fiii, prin revărsarea ploii hrănitoare (fii, care prin participare la Marea-Cer pot deveni mari până la cer). Există însă şi un tribut pe care fii îl plătesc tatălui pentru această binefacere, asigurarea că nu vor concura cu el la seducerea mamei. Ploaia binefăcătoare are şi o specificaţie negativă: ninsoarea ca ploaie castratoare).

„Am fost la mănăstire cu mama, tata, mamaia şi B. şi a fost frumos acolo." Arată două seminţe pe care le ţine în mână: *„Eu am căutat seminţe, şi Ioana a căutat dar ea nu a găsit. Am să pun seminţele astea în pământ ca să crească pământul, să se facă mare până la cer până la Dumnezeu."* El a găsit seminţe pentru că e băiat şi poate fertiliza solul-mamă nu pentru a se reproduce ci pentru a o îngrăşa pe mama hrănitoare, a cărei interiorizare îi oferă accesul la Dumnezeu-tatăl.

„Fac un măgăruş care e încă mic dar vrea să crească mare, el nu e chiar mic de tot. El vrea să-l roage pe Dumnezeu care e în cer să-l crească mare şi Dumnezeu dă ploaie ca să crească măgăruşul. Aici sunt şi nişte fulgi de zăpadă." Fulgii de zăpadă sunt lângă coada măgăruşului care este frântă. El este un animal nepericulos, mic dar în ascensiune (nu ca B. - se distinge de frate). Dorinţa sa cea mai puternică este de a deveni ca tata-Dumnezeu (de a obţine accesul la masculinitate) de aceea imploră realizarea ei chiar cu preţul castrării (ruperea cozii) - paradox al inconştientului.



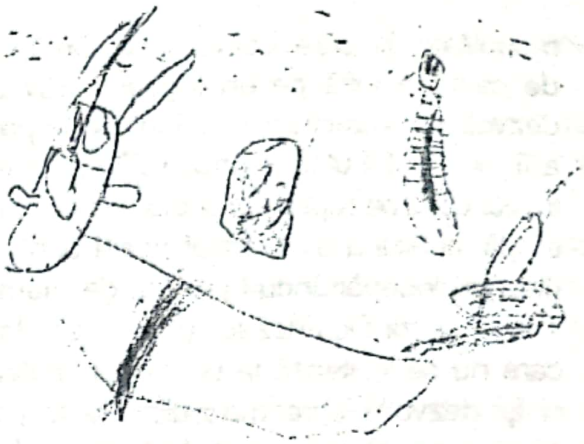
„Desenez un porcuşor, îi fac şi coadă. Dar mai bine întorc foaia şi desenez altceva. Fac o casă, mai mare o fac, îi fac o uşă care are şi ceva de care se trage ca să se deschidă şi îi fac şi mai multe apartamente. Îi fac şi coşul pe care iese fum. O desenez şi pe mama, îi fac un păr frumos, gât şi picioare. Îl fac şi pe copil mai mic, ba nu mai mare, îl fac pe tata. Pe copil îl fac cu altă culoare cu negru, e fetiţă, e Manda care are grijă de noi. Mie nu-mi place de Manda că nu are grijă de noi, ne bate. Acum îl desenez pe copil dar el e cu altă culoare, dar nu-mi place ăsta, fac aici un alt copil cu altă culoare, îl fac mai frumos ca să-l placă mama lui, are păr frumos ....

Nu, nu e A. că eu am părul cu negru. Vreau să scriu eu aici numele meu." Repară acceptarea castrării din desenul

Scanned with OKEN Scanner

măgăruşului. Apoi arată noua sa percepere a relaţiilor de familie: casa nu mai este mama ci este locul tatălui (cerul-uter) marcat de un simbolizant falic (coşul) care împărtăşeşte şi altora conţinutul său (scoate fum). Casa e accesibilă (cu uşă ce se poate deschide) şi conţine cinci persoane desenate ca cercuri (apartamente) pe care le numeşte şi detaliază alături: mama ca fixaţie primară a rămas dominată de imaginea ei bună şi hrănitoare dar s-a inserat în real (are picioare). Alături de ea ar vrea să se plaseze pe sine (conform tendinţei oedipiene) dar datorită fricii de castrare cedează locul tatălui. Îngrijitoarea lui face parte din familie pentru a drena imaginea mamei rea, respingătoare, interdictive. Pe sine se plasează iniţial lângă mamă, colorându-se cu portocaliu (culoare ce marchează faptul de a se fi hrănit cu trupul mamei) dar, îşi dă seama că este un stadiu deja depăşit de el pe care i-l cedează lui B., el plasându-se într-un loc mai bun, alături de tată. Doar în această postură şi sublimându-şi atributele falice pe plan mental (părul) poate să o seducă pe mamă, intenţie pe care nu ar dori-o descifrată de tată de aceea îşi disimulează identitatea fără însă, a-şi nega realizarea (doreşte să se semneze pe desen).

„Fac o omidă şi un gândăcel. Gândăcelul e mic dar mai mare. Porcul mistreţ e tătic mare şi negru. Fac şi ploaie ca să crească oamenii. Mama e raţă, mămica de porc. Porcul ăsta e rău are colţi şi urechi." Omida ca stare larvară îl reprezintă pe frate şi se deosebeşte de el care a trecut deja de această fază (e gândăcel) şi aspiră la o fază următoare, aceea de tătic (porcul nu este tata ci „tătic" şi îi reprezintă propria imagine proiectată în viitor ca aspiraţie).



Povesteşte un vis: *„Am visat un lup care mânca găini. Mamele erau la serviciu şi taţii erau la Doamne-Doamne."* , care în latenţă pare a avea următorul conţinut: „Tendinţa mea inconştientă (lupul) este de a-l canibaliza pe B. (găină) atunci când nu se află sub ocrotirea mamei dar, acest lucru nu e posibil datorită cenzurii formate ca autoritate paternă interiorizată (tată atotvăzător)".

Transfer. Implicarea copilului în propria-i analiză

Se va putea vedea cum percepe copilul analiza ca modalitate reparatorie a dezechilibrelor în trăirile interne; ca modalitate de recuperare a amintirilor reprimate pentru eliberarea energiilor blocate, ca posibilitate de structurare şi echilibrare a Eu-lui prin pozitivarea conflictelor şi detensionarea relaţiilor, toate acestea pe fond transferenţial.

Joc de rol: *„Tu l-ai bătut pe căţeluş? Ursul are puţică. ... Gorila sălbatică e tătic care coboară pe tumul din cuburi. lepuraşul s-a băgat la tine sub scaun să doarmă şi să viseze un lup."* Abundenţa conţinutului latent pare a avea următoarele linii generale: „Oare tata, dacă ar şti ce vreau să-i fac fratelui, m-ar castra (bate), făcându-mă din lup, căţeluş? Nu cred, pentru că întreg inconştientul meu e falic (ursul cu

Scanned with OKEN Scanner

puţică) iar tata chiar dacă se supără (devine sălbatic) şi se coboară de la Dumnezeu pentru a mă pedepsi, a mă face iepuraş (castrat), eu mă regenerez (devin lup) trezind forţe latente (vis) cu ajutorul analizei (sub scaunul observatorului)."

Arată o jucărie: *„E un om mort, e un lup mort, vreau să-l arunc la gunoi."* Încarcă camionul: *„Uite câte maşini poate să ducă. Puiu' stă în gunoi cu hipopotami iar leii stau pe capotă. Se umple de gunoi şi se răstoarnă."* Dorinţa agresivă la adresa mamei s-a întors împotriva sa. Prin reprimare a condamnat la moarte o tendinţă (lupul), forţând-o să stea închisă în inconştient (gunoi). Se miră singur, în urma incursiunilor pe care le face, cât de multe asemenea tendinţe se află marginalizate de conştiinţă şi se gândeşte că dacă nu are loc o recuperare a acestora se va ajunge la o răbufnire nedorită (răsturnare de gunoi).

Încarcă camionul: *„Pun gunoiul ăsta de animale, şoricei, mămică, pui şi tăticul, animale moarte."* Încarcă de mai multe ori camionul şi-l răstoarnă în coş. În plan fantasmatic el şi-a omorât părinţii pe care acum îi recuperează făcându-i să renască (îi pune în uterul-coş), nu direct ci prin analiza-camion.

Nu desenează, doar povesteşte uitându-se la creioane: *„Îţi fac un bloc unde stau cu mami şi cu tati, el e mai sus, e sus de tot. Tati e negru, mami e roşu, B. e galben, eu sunt verde şi negru, tu eşti maro iar A. e alb."* Îşi doreşte o familie numai a sa (fără frate) în care el să fie asemeni tatălui pe care acum îl percepe de neatins (tatăl-Dumnezeu). Tatăl e negru pentru că focalizează interesul copilului şi reprezintă şi autoritatea incontestabilă la acest moment. Mama e roşie ca obiect al dorinţei şi ca entitate rănită (decăzută, castrată). Fratele e îndepărtat prin culoarea care i se atribuie - galben. El este reprezentat atât de dominanta sa falic-interdictivă (verde) cât şi de aspiraţia de identificare cu tata (negru). Observatorul, datorită transferurilor complexe (tată-mamă) pe care le-a suportat are o culoare combinată (negru şi roşu) iar în relaţia cu acesta, copilul se simte „alb" pentru că se defineşte ca şi copil al tatălui (prin comparaţie de opoziţie cu tatăl-negru), pentru că îşi descoperă în potenţialitate posesiunea asupra tuturor culorilor spectrului (albul ca şi conţinător al tuturor culorilor), pentru că aspiră la luminarea, conştientizarea elementelor absconse.

Se joacă: *„Eu duc gunoiul".* Construieşte cu cuburi: *„Ia uite ce băţ lung am făcut."* Arată că el se ştie responsabil de elementele inconştiente pe care şi le poartă (duce). Unul din aceastea se constituie din dorinţa de a avea un falus potent (băţ mare).

Desenează capacul de la coşul cu jucării: *„E un om rău."* Capacul de la coşul de jucării este echivalentul pietrei-oprelişte, uşa ca trecere între conştient şi inconştient şi are rolul de cenzură care frenează anumite conţinuturi cu tendinţa de manifestare.

Povesteşte un vis: *„Nu credeam că am fost în pădure, dar am fost şi am văzut puşti. Ele erau obraznice şi îi împuşcau pe toţi oamenii."* Visul pare dorinţa (pe care nu şi-o acceptase: „nu credeam" este „nu vroiam să cred") de realizare a unui act sexual (obrăznicie) cu mama (pădure) împins de tendinţe pulsionale (puştile) ce se opun cenzurii (îi omoară pe oameni).

Desenează: *„Fac o raţă, e un copil rău care e mai mare... ce eşti surdă?"*

Scanned with OKEN Scanner

Conţinutul latent ar fi: „Încă nu m-am detaşat de tendinţa rea de a fi raţă (animal ce îl reprezintă în fantasma Micuţei sirene) adică de a o canibaliza pe mama iar tu nu mă ajuţi să o depăşesc, deşi eu verbalizez abundent, tu te porţi ca şi cum ai fi surdă şi nu ai auzi ce spun (surditatea ca incapacitate de înţelegere)".

Spune că vrea să deseneze dar doar verbalizează: *"Fac un balaur ... e încă mic, mănâncă oameni. Vreau să desenez balaurul cu toate culorile."* Îşi înţelege complexitatea inconştientului (care are toate culorile) dominat de tendinţa de îndepărtare a cenzurii (oamenii) şi de dorinţa de a creşte (realizabilă prin canibalizare).

Joc de rol cu păpuşile: *„Mama a căzut pe jos, am făcut pipi pe mama şi pe tata."* Pare a fi conţinutului unei amintiri proaspăt recuperate a scenei originare pe care o combină cu tendinţa sa oedipiană: „Aş vrea să o pun pe mama jos şi să fac pipi pe ea ca tata".

Se uită afară unde se joacă copiii: *„E mai bine s-o iubesc pe Mihaela şi pe Ioana."... „Pot să mă bag pe sub paturi?"*... Se joacă cu jucăriile: *„Cu camionul duc pozele astea la gunoi."* Ceea ce spune pare a avea ca subtext: „E mai puţin tensionant să deplasez tendinţa oedipiană către fetiţe de vârsta mea, deşi, acest lucru nu-mi satisface dorinţa de a cunoaşte dedesubtul întâmplării petrecute în patul mamei (referire la scena originară). Poate cu ajutorul analizei (camion) am să pot refula iar conţinuturile tensionante."

Vrea să deseneze: *„Fac cu portocaliu un pistol mare care împuşcă şi mai fac şi un peştişor. ... Da peştişorul este mic şi uneori este şi rău dar nu vreau să-l împuşc. ... Nu vreau să desenez o raţă pentru că o împuşcă pistolul. Raţa e bună că zboară ea vrea să-şi apere ouăle. Raţa e încă mică dar peştele e şi mai mic."* Marchează distincţia dintre planul real (ceea ce povesteşte), care este echilibrat şi cel fantasmat (ceea ce desenează), care este tensionat şi dominat de dorinţa de a-l îndepărta (împuşca) pe frate (peştişorul) cu ajutorul unui falus potent (pistol mare) datorită metabolizării trupului matern (are aceeaşi culoare: portocaliu). Ţine să remarce şi faptul că el (raţa e bună) nu ar vrea să-l îndepărteze pe B. dar nu are încotro dacă vrea să-şi apere achiziţiile (ouăle) şi posibilitatea de a creşte (faptul că raţa e încă mică presupune tendinţa acesteia de a creşte într-un timp scurt).

Răstoarnă coşul cu jucării. Se joacă cu maşinile din care face două şiruri: *„Aici sunt maşinile parcate ca să aştepte trenul că mereu întârzie. El e în maşină şi eu sunt în tren."* Pune lângă tren o maşină mică şi una mai mare, după care aglomerează mai multe maşini. Aranjează maşinile două câte două şi le numeşte: *„Eu cu B., mama cu tata. Eu sunt cu mine."* Trenul îl reprezintă pe el în situaţie de analiză iar maşina în situaţii cotidiene. El ar vrea să facă mai multe şedinţe şi să nu mai aştepte atât pentru reluarea experienţelor cotidiene. Arată şi progresul pe care l-a făcut: iniţial era legat psihic de B. pentru că aşa era impus de către mama-tata (ca entitate unitară), dar acum este capabil să fie el cu inconştientul său (cu Eul şi cu Sinele la care se adaugă mama-tata ca Supraeu).

Explică rostul celor două şiruri: *„Sunt maşini bune şi maşini rele. Trenul e rău, ba nu e bun."* Se joacă cu

Scanned with OKEN Scanner

camionul: *„Maşina asta îi ia pe iepuraşi şi îi duce la gunoi iar ei plâng."* Conţinutul latent pare a fi: „Situaţiile cotidiene supuse analizei (trenul) sunt bune şi rele, dar prin acest demers dureros (rău) ele se pozitivează (au un efect bun)." Copilul arată că iniţial avea un mecanism de drenare a tensiunilor (camionul) cu ajutorul căruia refula (arunca) în inconştient (la gunoi) ipostazieri ale Eului său (iepuraşi) pe care acum le-ar vrea recuperate (plânge după ele).

Alege beţişoarele dintre cuburi cu care face o linie de tren: *„Fac aici c linie de tren şi plec, mai fac linie? Pot să plec şi fără linie, plec fără jucăriile de la grădiniţă."* Exprimă modul în care înţelege el analiza: e o călătorie a imaginarului în care nu e nevoie nici de direcţie şi ghidare (şina), nici de elemente reale (jucării).

Povesteşte un vis: *„Am visat că era ziua mea şi îmi cânta tataia „La mulţi ani", mai era şi mamaia. Îi iubesc mult pe mamaia, pe tataia şi pe tati. Lui mami eu îi spun că mamaia a crescut-o la porci şi o murdăreşte şi pe ea."* Visul exprimă dorinţa lui de a se face mare şi de a intra în rândul adulţilor prin asemănare. Mama nu poate face parte din mediul râvnit atât pentru că e femeie şi el nu vrea să semene cu ea (pe ea nu a hrănit-o mama ei şi de aceea a devenit „mamă") dar şi pentru că ea nu mai există datorită faptului că el a folosit-o drept hrană (a fost porcul care a mâncat-o).

Povesteşte un vis: *„Am visat mulţi porcuşori care vorbeau, nu spuneau nimic că guiţau."* Visul îi pare acum povestibil, nu mai are nevoie de intermediere pentru verbalizarea lui: porcuşorii ce reprezentau tendinţele inconştiente de canibalizare a mamei încep să se conştientizeze (vorbesc) prin analiză (modalitate specifică), deşi sensul celor spuse încă nu se poate descifra (guiţă).

Povesteşte un vis: *„Am visat şobolani, balauri, oameni de la curte care m-au bătut."* Visul arată confruntarea cu elemente nestăpânite ale inconştientului său, pentru care, anticipează că va fi pedepsit de către instanţele Supraeului.

„Căţelul ăsta mănâncă copaci... a tăiat gardul ca să iasă animalele . Ele fugeau şi le-a prins un om. Nu mi-e frică să-l iau pe purcel şi să-l bat pe om. ... Dărâm copacii că sunt răi. Animalele dorm şi sunt fericite. Mai vine un animal şi-i scoală şi erau fericiţi. I-am prins în cuşcă." Vorbeşte cântând. Căţelul pare a fi el în situaţie de analiză, care îndepărtează barierele cenzurii (copacii, gardul, omul) pentru a recupera conţinuturi ale inconştientului care vor să se manifeste (să fugă) şi care nu sunt periculoase (nu-i e frică de ele). Aceste forţe şi conţinuturi se puteau manifesta (erau fericite) doar în stare de somn (prin vis) dar, în analiză (le-a trezit un animal - căţelul) se manifestă şi în stare de veghe tocmai pentru a fi cunoscute şi utilizate (domesticite, prinse în cuşcă).

„Uşa mea a fost stricată. O capră suge lapte de la oaie. O împuşc pe oaie că nu poate să meargă, ea strigă după ajutor şi berbecul o salvează. De ce nu are coarne?" Expune conţinuturi ale inconştientului proaspăt domesticit, pentru a le cunoaşte. Se teme ca poarta (uşa) de comunicare dintre conştient-inconştient să nu mai poată fi utilizată iar conţinutul inconştientului să nu năvălească haotic în conştient bulversându-l. Primul conţinut care i se relevă este grefat pe o amintire

Scanned with OKEN Scanner

mai veche: fratele sugând de la mama, el reclamând prezenţa mamei, iar ea nerăspunzând solicitării fiind ocupată cu cel mic. Mama care nu a venit este oaia care nu poate să meargă, este Mica Sirenă care nu are picioare. Este mama care-l hrăneşte pe frate în detrimentul său stârnindu-i ostilitatea agresivă dar şi teama că ea ar fi apărată de tatăl-berbec (care acum îi pare lipsit de forţă, castrat - fără coarne).

Distruge jucăriile: *„...Pe tine vreau să te distrug pentru că nu mă iubeşti."* Dorinţa de distrugere adresată cuplului mamă-B. sugar se deplasează la nivelul observatorului.

„H. plânge că vrea şi ea să se joace cu tine... Vreau s-o primim şi pe ea." O integrează în joc pe colega lui. Preia rolul observatorului punând întrebări şi făcând interpretări în scopul declarat de a o linişti pe H. (care a făcut tot posibilul să mai vină o dată în sala de joc): *„De ce plângi H.? Pentru că vrei să vii aici că te iubeşte S.?* (numele observatorului)... *Hai să facem întrecere de maşini, hai să vedem care ajunge primul."* Analizează comportamentul colegei încercând să găsească afectul generator după care o integrează într-un joc competitiv arătând că nu renunţă la achiziţiile sale chiar dacă o acceptă.

H. spune că hipopotamii dorm (pronunţă „domn") iar A. îi explică: *„Hipopotamii nu sunt Doamne-Doamne, nici pinguinul. Doamne-Doamne a murit, pune pinguinul ăsta acolo să muşte din hipopotam."* Hipopotamul-tată s-a desprins de imaginea lui divină (a putut fi omorât), devenind accesibil pentru identificare (încorporare) fiului-pinguin. (Dumnezeu a murit! ... Cine ştie care era conţinutul inconştient al lui Nietzsche).

Interpretările exprimărilor lui H. sunt pertinente şi făcute cu seriozitate comică, în încercarea copilului de a-şi transforma analiza în analiză didactică iar pe observator în supervizor, el devenind cel mai tânăr terapeut.

Scanned with OKEN Scanner

COPILUL MAMEI VITREGE (M.)

Rodica HRIŢAC,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

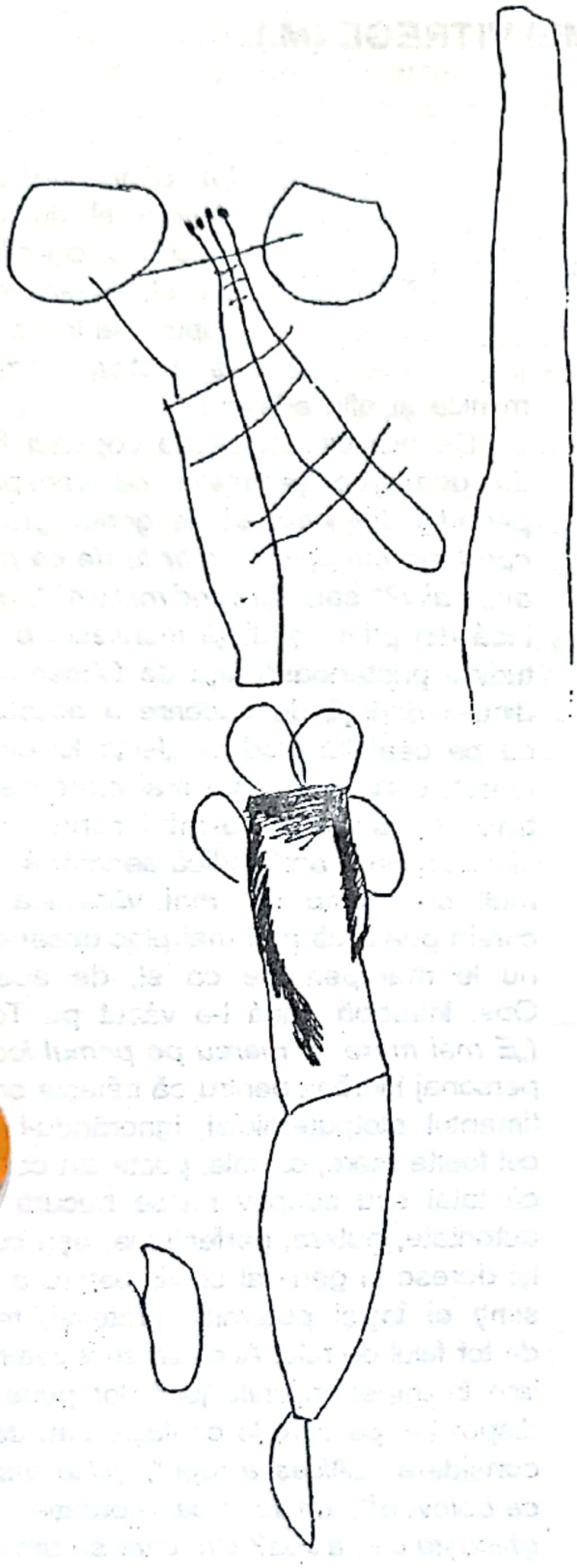
„De ce eşti bătrână? De ce te doare capul şi eşti aşa de bătrână?“ sunt întrebările pe care copilul i le tot pune mamei adoptive, aşteptând confirmarea bănuirii faptului că este înfiat, părinţii ascunzându-i-l, mirându-se că totuşi îşi aminteşte, deşi avea numai doi ani şi jumătate când s-a întâmplat: «Când trecem pe lângă leagăn zice: *„Uite, aici sunt bebeluşi. La casa cu bebeluşi am fost şi eu.“* Şi-atunci eu îi spun: „Da, toţi bebeluşii sunt aduşi aici de barză cu pampers-sonicul“, ştiţi, ca în reclamă».

Mama îi ascunde adevărul pentru a se proteja de avalanşa întrebărilor incomode ale copilului referitoare la originea sa, la apariţia pe lume a copiilor, la diferenţele dintre sexe şi la rolurile părinţilor, întrebări specifice vârstei copilului, deci pe care oricum le înfruntă, alături de unele declaraţii pe care le găseşte amuzante (*„Tu eşti iubita mea. Îţi cumpăr tot ce-ţi doreşti tu“*), sau de unele situaţii incomode, precum cele legate de culcare «*„Hai să ne culcăm, că tu eşti mama mea şi trebuie să dormi cu mine“*, dacă nu, plânge şi se plimbă de la un capăt la altul al casei. Îşi leagănă toată noaptea jucăria preferată.»

Copilul are cinci ani şi opt luni, este bine dezvoltat, mama spune că nu prea mănâncă, în nici un caz carne. Este sănătos, la un moment dat va fi suspectat ca fiind purtător de scarlatină, situaţie cu implicaţii pentru analiză. E vesel, prietenos, dar retras de obicei la măsuţa lui, cu ochi iscoditori, într-o atitudine de pândă, urmărind să prindă şoaptele educatoarelor când vorbesc despre el cu alte persoane, chiar lângă el, aplecându-i capul, pentru a nu le putea urmări mimica şi afla adevărul.

De aici circumspecţia copilului faţă de derularea şedinţelor ce transpare periodic din întrebări de genul: *„Tu de când mă cunoşti?“*, *„Dar tu de ce m-ai adus aici?“* sau *„Şi când mai vin?“*, deşi încă din prima şedinţă manifestă o atitudine prietenoasă faţă de Observator, dintr-o dorinţă de cucerire a acestuia, ca pe cealaltă Rodica, „fetiţa lui de la mare“, care însă „este mai mare decât tine şi acum s-a-mbătrânit, are cincisprezece ani“. Adică seamănă mai mult cu mama sa, mai vârstnică, şi căreia poate că nu-i mai plac desenele, nu le mai percepe ca el, de aceea Obs. întreabă dacă l-a văzut pe Tom (*„E mai mare. E mereu pe primul loc“*), personaj îndrăgit pentru că trăieşte sentimentul atotputerniciei, ignorându-l pe cel foarte mare, câinele, poate din cauză că tatăl său adoptiv nu se bucură de autoritate, putere, perfecţiune, aşa cum îşi doresc în general copiii, pentru a se simţi ei înşişi puternici, protejaţi, feriţi de tot felul de rele. Acestea sunt semnalate în imperfecţiunile jucăriilor puse la dispoziţie, pe care le ocoleşte sau desconsideră: *„Aicea e rupt.“*, *„Uite ursul; ce bolovan!“*, ori le face reparaţie: *„la ghiceşte ce-i aicea? Urs care se urcă şi mănâncă morcov“*. Demonstrează o conduită de mic Oedip, cel „care ştie despre picioare“, cel care dezleagă enigme.

Scanned with OKEN Scanner



Cea mai grea problemă este imediat formulată, în mod indirect, expresie a unui complex nuclear constituit de conflictul dintre curiozitatea sexuală şi nevoia de informaţie a copilului, pe de o parte, şi răspunsul mincinos al părinţilor, pe de altă parte (Daniel Lagache): *„Tu de când mă cunoşti?"* Copilul se implică activ în explorarea obiectelor şi în derularea şedinţei: *„Vrei să-ţi arăt ceva? Vrei să citim? Dar ce facem cu creioanele?"*

Desenul alăturat reprezintă redarea grafică a fantasmei originare: *„Asta e trompa; urechile; ochii. Asta intră prin ochi şi prin urechi ... Adică două trompe. Tăiem: nişte cârnaţi. Ăştia sunt pantalonii... Ultima e gura. Acum întoarcem: ştii ce e asta? Nu ştii, alt elefant. Acum începem cu roşu şi după aia cu portocaliu. Da' tu de ce m-ai adus aici? Trebuie să le tăiem şi apoi... aşa, aşa* (le apropie) *şi le lipim. E tot ăla."*

Cele două trompe reprezintă organele genitale ale tatălui şi ale sale, participarea sa vizuală şi auditivă fiind pedepsită prin străpungerea ochilor şi urechilor, ceea ce înseamnă castrare, sugerată şi de tăierea a ceea ce se află în pantaloni, cu un sadism caracteristic stadiului sadic-oral la care face trimitere cuvântul „gură," sadism, denotat şi de culorile utilizate: roşu (tensiune, violenţă) şi oranj (pulsiuni sexuale dezlănţuite), a cărui reprezentare determină tensiuni prea mari, de care se apără prin negarea raportului sexual sadic sugerat de suprapunerea primilor doi elefanţi cu cel de-al treilea, însângerat, reprezentând-o pe mama fantasmată falic (*„E tot ăla"*). Dar angoasa de castrare nu se diminuează, oftează vorbind despre picioarele şoricelului Mikey, care se sperie de cuţit şi ace, dar care îşi aminteşte de Poppey, prin gândire magică transformându-se în fiinţă puternică. Tocmai de aceea asociază cu imaginea unui avion, obiect

Scanned with OKEN Scanner

pe care-l preţuieşte: *„Îţi arăt cum îl împachetăm"*. Împachetarea spre deosebire de pliere sau îndoire subliniază preocuparea pentru protecţia şi integritatea corporală, ultima ameninţată imaginar de compulsia la repetiţie a pulsiunii erotice sadice. *(„Mai dă-mi o foaie şi încă una"* pe un ton poruncitor, rupându-le şi împrăştiindu-le.).

Anunţarea faptului că prima şedinţă s-a terminat, nu este înţeleasă, mult timp nu va accepta limitele spaţio-temporale şi regulile de desfăşurare a şedinţelor, fapt caracteristic pentru copiii ce au suferit, de timpuriu, rupturi ale relaţiei cu mama.

Rivalitatea cu tatăl, semnalată în prima şedinţă, se conturează mai bine în următoarea. În prima acesta era posesorul unei maşini *„Lada, mai mare"* şi care avea *„6.000 de Km. de făcut"*. Cifra este semnificativă deoarece reprezintă vârsta copilului (şase ani) neîmplinită, de unde acest „de făcut" pentru ceea ce înseamnă „am făcut în drumul către tată" cu cele două maşini pe care le are *„una albă şi una roşie"*, simbolice pentru trezirea senzualităţii falice. În cea de-a doua şedinţă se merge până la excluderea tatălui din relaţia cu mama, aşa cum se întâmplă cu *„calul prea mare"* faţă de „bunica - mama-capră" şi de „iedul cel mic": *„Afară. Că el vine să ia mâncarea... Calul ăsta e prea mare. Ce fac? E prea mare, ce fac eu cu el, n-am unde să-l dau... afară."* Într-o şedinţă ulterioară, raportul de forţe fiind mai realist perceput, rivalitatea va apărea în relaţia oedipiană cu mama-casă locuită de el, „melcul cu muci" şi de tată, „ariciul-balaur cu coadă lungă", el aflat în situaţie de inferioritate zdrobitoare şi nemângâiată.

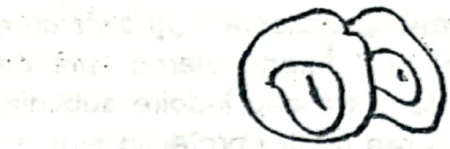
În şedinţa a doua dramatizează deja în „jocul de-a teatrul" complexul de abandon prin primul scenariu propus, în care el deţine rolul mamei vitrege asupra căreia proiectează propria-i agresivitate ca rezultat al frustrării afective şi fricii de aneantizare, imobilizare, moarte, în care se poate prefigura o tendinţă libidinală sado-masochistă caracteristică erotismului stadiului anal: *„Eu sunt vitregă şi te băteam şi căzeai pe jos, stăteai şi nu mişcai. Acum alta: Albă ca Zăpada şi mama vitregă. Acum erai cea mai rea şi mă băteai. M-ai lovit. Căzeam."*

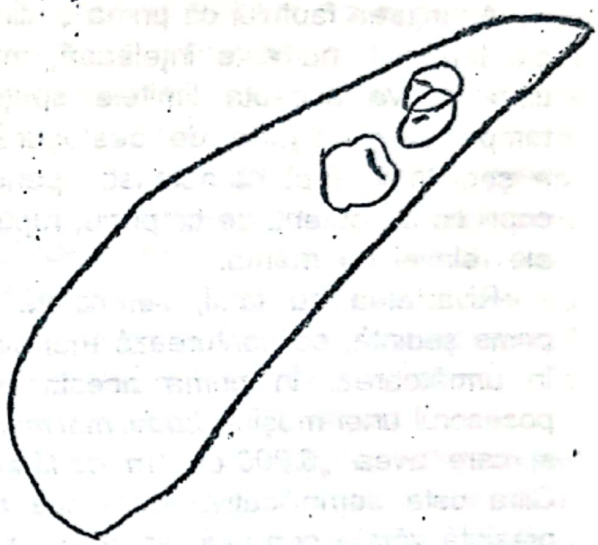
În cel de-al doilea scenariu propus, fata de la bucătărie, care găteşte şi îngrijeşte animalele şi care „se uita pe carte şi învăţa" (sublimarea curiozităţii sexuale), este certată şi lovită până *„îi cade căciula şi moare"* (castrarea este văzută ca moarte), este înmor-mântată, iar el îndeplineşte un ritual funebru cântând îndelung la pian.

Se regăsesc în aceste scenarii teme strâns legate de viaţa copilului aflat în căutarea securităţii şi identităţii sale precum angoasa de cădere, teama de abandon, datorat propriei agresivităţi sau agresivităţii celorlalţi, fie ea reală, fie fantasmată. Copilul oscilează între viaţă şi moarte, între mişcare, căutarea spaţiului şi imobilitate, plăcere şi neplăcere, securitate şi insecuritate, echilibru şi dezechilibru, autonomie şi dependenţă. Complexul de castrare se conturează într-un plan superior, ca sublimare socială, sub aspectul insecurităţii apartenenţei la familia de origine. De aceea se imaginează spitalizat, ca împlinire magică a învinuirilor pe care şi le aduce singur şi pentru care crede că a fost părăsit iniţial: *„Vezi că mâine nu mai vin. Merg la doctor. Niciodată nu mai vin. Mă duc la doamna doctor: îmi face în fiecare zi o operaţie."* Aşa cum zice că i-au făcut

Scanned with OKEN Scanner

unui băieţel care îşi băgase în ureche un ochi al păpuşii şi care a rămas în urma operaţiei *„cu urechea ruptă“*. Ochii şi urechile trimit la situaţia oedipiană din fantasma scenei originare cu elefanţii şi la complexul de castrare prin asociere cu păpuşa care *„a murit şi pe care mama ei a dus-o la mormânt şi acum plânge“*. Plânsul subliniază tensiunea dintre dorinţa unei relaţii afectiv-sexuale cu mama (mormântul văzut ca îngropare în sânul matern) şi interdicţia incestului, adică a ceea ce nu este tăiat, ci este în legătură, precum acul şi foaia prin firul de aţă pe care îl cere dar nu îl găseşte, însă la care nu renunţă: *„Iau foaia, scriu o găurică şi bag toate acele“*, parcă pentru a se reasigura de prezenţa mamei. Astfel, dominând angoasa de pierdere a mamei din cauza sadismului propriu, produsă de absenţa unei introiecţii stabile şi securizante a obiectului total iubit.





Şedinţa a treia relevă prin intermediul desenului mecanismul de apărare faţă de angoasă prin separarea, clivarea obiectului iubirii, mama, în obiect bun şi obiect rău, în mamă hrănitoare, maternă, ca Estera, căţeaua, care hrăneşte puii şi se joacă cu ei, şi mama-rea, devoratoare (*„Mă muşcă“*) şi castratoare (*„când merg vrea să-mi mănânce peştii“*); faţă de aceasta din urmă dezvoltă fantasma distructivă la adresa corpului mamei relevată prin denegaţia ce afirmă adevărata dorinţă prin contrariu: *„Nu-i iau puii.“*, din care transpar neliniştile legate de identitatea sexuală şi cea socială, simţindu-se ameninţat de prezenţa altor posibili bebeluşi.

Scanned with OKEN Scanner

Desenul o prezintă pe mama-rea, castratoare, prin prisma unei teorii sexuale infantile ce face echivalenţe penis - fecale - copil, drept bideu, receptacol al sexualităţii sale sadic-anale, sadism subliniat şi de prezenţa „băţului", de fapt flaut, simbol falic, despre a cărui utilitate se întreabă, temându-se în acelaşi timp de prezenţa cuiva şi de faptul că ar fi fost el vinovat de distrugerea altui instrument, orga (feminină).

„- Mama e Estera, căţeaua, că doar atâta mamă am! Ea face mâncare. Şi se joacă cu mine. Mă muşcă. Nu-i iau puii, numai când merg vrea să-mi mănânce peştii."

Copilul are o dorinţă nesăţioasă de preocupare a părinţilor faţă de el ce rămâne, inevitabil, nesatisfăcută. De aceea copilul se răzbună îndreptându-se spre alţi părinţi, oameni mai simpli sau chiar animale, spunându-şi: „Chiar şi ei sunt mai buni cu mine decât proprii mei părinţi". (Van der Sterren).

Desenează pe altă foaie familia: *„- Asta e WC şi mama e rotundă."*

Pleacă spre instrumente: *„- Nu ştiu cu băţul la ce se cântă (flaut). Dar cine vine? Capacul: ce faci tu aicea, strici? Ce faci? Să fluiere! Cum ai stricat-o?"*

Refuză propunerea O. de a mai desena. Este întrebat de ce e rotundă: *„- E bătrână, grasă, grasă!"*

Mama este văzută „rotundă" adică impunătoare („a se da rotund"), devoratoare. Copilul raţionalizează: „E *bătrână, grasă, grasă!*", dar îi desenează mâini agresive cu degete apucătoare, castratoare.

Continuă să deseneze: *„- Mama, Baba Cloanţa. Mama vitregă. Uite ce degete are! Tata e banană. Uite! Are barbă. Eu sunt rotund, am ochi şi sprâncene."*

Tatăl este definit prin simboluri falice, este desenat lângă mamă şi îi este surprinsă orientarea spre aceasta, fapt neacceptat, pe care îl neagă întorcând foaia pe dos şi desenându-se pe sine narcisic pe mijlocul foii, puse pe înălţimea ei, cu un cap cu o dimensiune mai mare de o treime din lungimea totală a corpului, ceea ce relevă şi imaturitatea socio - afectivă. Accentuarea ochilor denotă starea de surescitare, de bănuială, subliniată şi de prezenţa sprâncenelor cu rol de apărare şi întărire a privirii (tendinţe voyeuriste), în condiţiile minimalizării tendinţelor sexuale caracteristice stadiului (nas abia schiţat), datorită temerii de devorare (lipsa gurii; care semnifică şi devalorizarea vorbirii, comunicarea nefiind gratificatoare, întrebările rămânând fără răspuns). De aceea, există tendinţa să se elibereze de tensiune prin conversie (transpunerea unui conflict psihic în simptome somatice), acuzând dureri de gât al căror beneficiu constă în faptul că obţine îngrijirile permanente ale mamei.

Vine spunând că-l doare în gât. Pliază o hârtie spunând: *„- Avion... să vedem ce iese. Nu ştiu să fac nimic. Vrei să-ţi cânt? Nu mai ştiu."*

Se îndreaptă spre jucăriile-animale: *„- Animalele astea trebuie scoase de-aici! Numai calul rămâne. Şi trebuie aruncate"* (le trânteşte depunând mare efort). Cere lipici, panou; ascute creioanele la celălalt capăt. *„Ia, ce-i asta? Acordeon!"*. Îl scobeşte pe dinăuntru, scoţând anumite elemente componente: *„- De ce nu ştii ce sunt astea?! Dacă mai pui un obiect aici, îţi spun eu ce faci!* (ameninţător). *Ăştia nu e de-aici, e de la pian."* Întoarce pianul pe dos: *„- Trebuie să se desfacă cumva! Facem o rotundie şi să vezi cum dă pe hârtie."*

Scanned with OKEN Scanner

Inferioritatea este inhibantă în prezenţa altora şi atrage nevoia izolării, înlăturării agresive a celorlalţi pentru afirmarea potenţei sale (ascute creioanele la celălalt capăt).

Identificând acordeonul cu corpul mamei, formulează interdicţia de a se pune ceva înăuntru, temându-se inconştient de o sarcină percepută ca ameninţătoare pentru prezenţa lui în familie şi transferă asupra observatorului, care afirmă că nu cunoaşte conţinutul interiorului acordeonului-jucărie, neîncrederea faţă de explicaţiile pe care i le dă mama: „De ce nu ştii ce sunt astea?!".

„- Am fugit înainte să vii tu şi mă bucur (că m-a întrecut). *Am ameţit.* Este întrebat: *Ai dormit bine, ce-ai visat?"*

„- Balauri cu cuţite şi farfurii vroiau să mă mănânce. Şi m-au prins, că fugeam."

Afirmarea superiorităţii masculine determină angoasa de castrare, care este conţinutul latent al visului (cuţit, balaur înfometat). Conţinutul latent dezvăluie complexul castrării ca reeditare a complexului de abandon (accentuat de faptul că a fost părăsit de părinţii naturali) marcat de figura maternă (farfurii) şi paternă (cuţite).

Priveşte măştile împărţindu-le: *„- Căţel - băieţel, pisică - fetiţă"* (mi-o dă mie).

Vrea să deseneze: un cuţit. Aruncă masca cu căţelul (fetiţă, de data aceasta).

I se propune să deseneze familia. Răspunde că nu ştie, şi-i se aminteşte ce-a desenat ieri. Se întoarce cu spatele, nu mai vrea să vorbească. Este întrebat dacă a fost cu tata la târg, cum îşi propuseseră, şi povesteşte despre broaştele pe care i le vor cumpăra: *„- Noaptea se văd, ziua se ascund. Peştii mănâncă broaştele, că au dinţişori. Ce avea pianul deasupra?"* (observase nişte găuri).

Este identificabil şi un complex patern, subordonat complexului Oedip, dat de ambivalenţa faţă de tată, semnalată în prezenţa rivalităţii şi întâlnită ca gratificatoare la începutul şedinţei a doua, unde tatăl este atribuitor de simboluri falice („ace de pescuit"), suport pentru identificarea de sex şi social-ocupaţională. Renunţarea la mamă ca obiect al iubirii cere compensativ participarea alături de tată la îndeplinirea diverselor responsabilităţi asumate de acesta. Aceasta este gratificatoare, obţine broaşte, simbol feminin, amintind-o pe mamă şi relaţia lor fantasmatică (*„Ce avea pianul deasupra?"*).

Bate animalele (*„ca mama vitregă"*) şi răspunde negativ la întrebarea dacă mama vitregă poate să şi iubească. Se aruncă spre Obs. cu cuburile şi îl loveşte ca din greşală. Îşi cere scuze.

Agresivitatea orală nu a putut să se elaboreze în cursul unei relaţii stabile în primul an de viaţă, nu a fost parcursă faza depresivă. Relaţia transferenţială creează suficientă securitate şi permite regresia obiectală profundă, singura capabilă să permită accesul la propria identitate.

De aici agresivitatea faţă de mama ştiută vitregă şi resimţită ca violentă datorită nesinceritătii ei.

„- Mama este tot la spital. Şi mie tot nu-mi place să vin aici. (Se învârteşte). *Dacă vrei să-ţi fac ceva, îţi fac."* Se aşază.

Se teme de agresivitatea sa ce ar putea să ducă la o spitalizare a mamei. Neagă utilitatea şedinţelor tocmai pentru că le resimte ca fiindu-i necesare, dar se teme de conţinuturile latente pe care le-ar putea dezvălui (şi de aceea nici nu se poate hotărî să intre într-o anumită activitate).

„- Vreau să desenez. Linii. Păi nu

Scanned with OKEN Scanner

desenez ploaia?! Eu ştiu dacă mai ştiu? Uite că am ştiut. Acum iau albul. Că scrie pe negru. Vezi că scrie? Dacă mi-ai da un iepure, ţi l-aş desena. Altfel, nu ştiu, nu ştiu nimic. Ghici ce e aici? Mână ca de robot. Ai văzut? Un prost ştiu." Rupe foaia, o mototoleşte. Priveşte înciudat: *„- Timpul s-a terminat?"*

Liniile verticale din desen denotă tensiunea (raţionalizarea: „ploaia"). Îşi neagă orice competenţă. Subliniază nevoia de detensionare uşoară şi rapidă (alb, iepure).

Imaginea mâinii de robot - executant de mişcări ritmice, legate poate de masturbare, determină autoblamarea, autodistrugerea produselor proprii şi incriminarea nonverbală (şi în cadrul transferului matern) a observatorului care a cerut aceste produse.

Răsfoieşte cartea entuziasmat că se deschide. Îi plac imaginile care se deschid şi ar vrea să confecţioneze şi el o carte asemănătoare, dar afirmă că nu ştie. Împreună cu Obs. reuşeşte să confecţioneze două pagini, una reprezentând o casă, cu o uşă care se deschide, cealaltă, personajele care stau în casă: „melcul cu muci", „ariciul-balaur cu coadă lungă".

Întreabă despre ceas ce este.

Curiozitatea şi preocupările sexuale sunt sublimate prin privitul şi realizarea unei cărţi ce se pliază, conţinutul latent fiind rivalitatea cu tatăl (balaur cu coadă lungă) în relaţie cu mama şi inferioritatea nemângâiată (melc cu muci).

Se infantilizează, adoptă conduite stupide întrebând despre identitatea primară a obiectelor: „Ce este?" Mimează preocupări intelectuale şi atitudini mai puţin feminine. Dramatizează desprinderea de mamă pentru a se obişnui cu consecinţele ei - independenţă crescută, risc sporit, absenţa susţinerii.

Vrea să decupeze dar nu e mulţumit de cât de ascuţită este foarfeca. În timp ce realizează un coif afirmă că nu-i iese.

Povesteşte că va merge la pescuit, cu tata („dar cu cine!"), şi cu mama, *„că singur mă papă balena tot"*. Întreabă autoritar ce figură geometrică a desenat şi fiindcă i se răspunde corect îl laudă cu „bravo" pe Obs.

Răsfoieşte cărţile cu neatenţie, îndoind filele; afirmă că ar vrea să înveţe să facă un păhărel. Îşi ia pianul şi *„cântă la partituri"*.

Refuză să mai stea şi afirmă că *„a plecat"*, urmărind reacţia Obs.

Nemulţumirea faţă de poziţia de secundant al tatălui în relaţia cu mama atrage nemulţumirea exprimată despre instrumentele şi lucrurile îndeplinite (foarfeca neascuţită, incompetenţă practică).

Resimte ambivalent nevoia de protecţie maternă, în acelaşi timp dorită şi de îndepărtat (neatenţia cu care răsfoieşte), securizantă şi acaparatoare. Balena este reprezentarea simbolică a acestei angoase de aneantizare. Pentru a se apăra geometrizează formele, le/se solidifică, cere recunoaşterea celor ce sugerează stabilitatea (dreptunghi, pătrat) şi masculinitatea incipientă. Transferul matern relevă necesitatea recunoaşterii din partea mamei a identităţii fiului.

E plâns, supărat, pentru că îl bătuse o fată; educatoarea încerca să îl consoleze, arătându-i că el o provocase, supărând-o: *„- Lasă-mă-n pace, m-am supărat pe o fată."*

I se spune: *„- Dacă eşti supărat, îţi face bine să vorbeşti."*

Consimte să vină şi merge singur înainte, neluând mâna Obs. ca de obicei: *„- Nu vreau să mă joc."*

I se reaminteşte: „- Ştii că aici

Scanned with OKEN Scanner

facem ce vrei tu: îmi poţi desena, îmi poţi povesti ce vrei tu."

„- Dacă vrei, îţi povestesc «Sarea-n bucate» (greşeşte, pronunţând seara). *„Dar cum vrei, mai lungă sau mai scurtă?..*: Şi întreabă tata: *„Cât mă iubeşti?"*. Şi fata răspunde: „Ca mierea!" şi cealaltă răspunde „Ca zahărul!" şi fata cea mică zice „Ca sarea-n bucate!" „- Să pleci!". - Dar nu pot să ţi-o spun, că e uite atât de lungă (gesticulează)."

Evocarea fantasmei răzbunării tatălui şi izgonirii din casa părintească la care trimite conţinutul latent al poveştii şi situarea temporală prin actul ratat (pronunţarea greşită a cuvântului sarea/ seara) a conflictului psihic sunt de nesuportat şi se întrerupe subliniind derularea pe o durată prea mare a acestei fantasme.

Se ridică după ce întreabă de ce Obs. nu are cărţi să se uite pe ele şi să-i citească poveşti. Se uită la jucăriile şi la cartea propuse: *„- Unde e zebra aia sau girafa* (de pe copertă)*?"*

Necesită povestiri adevărate, cuceriri epistemice în care să sublimeze pulsiunile sexuale, care să-i permită construirea unei imagini de sine favorabile.

Întreabă dacă poate lua o maşină, spunând că va aduce în fiecare zi înapoi câte una, pe rând. Afirmă că fetele cuminţi se joacă cu păpuşile. Mâzgăleşte cu roşu peste foi şi peste ceas, spune că vrea să plece. Zâmbeşte şiret apropiin-du-se de uşă, o deschide şi face semn cu mâna. Pleacă. I se spune că poate să facă ce vrea cu timpul dedicat lui şi-i se propune să participe la strângerea jucăriilor, dar refuză. După ce Obs. strânge merge să vădă dacă a ajuns la grupă, iar el vine bucuros de pe culoar, alergând şi propunând un scenariu de joc: *„- Veneam repede la cabinet! Vrei? Repede!! Numai o dată, te roog! Şi după aceea stăm serios."*

Văzând o educatoare intră în cabinet cerând să i se lege şireturile.

Reclamă gratificări sensibile (palpabile, precum maşina). Este devastat de tensiune, pe care n-o poate stăpâni şi nici suporta. Pleacă. Propune un scenariu de joc repetitiv cu funcţia de a-i asigura dominarea angoasei de abandon.

Vine agitând surescitat o cutie de chibrituri, spunând în şoaptă că le-a adus să dea foc. I se spune că nu e voie în grădiniţă şi imploră Obs. să meargă măcar la baie unde s-ar putea să stingă un eventual incendiu. Elemente de sadism uretral (punerea focului), făcând probabil parte dintr-o fantasmă distructivă la adresa mamei-rele sau dintr-una erotică.

Acceptă greu refuzul Obs., vrea să deseneze dar se opreşte: *„- De ce uiţi mereu, măi? Eu. Uite, uit să-ţi aduc maşinile."* Subliniază lipsa securităţii afective şi nevoia posedării atributelor masculine („Uit să-ţi aduc maşinile" înapoi). „Uitarea" se datorează angoasei de castrare împotriva căreia luptă, vrând să o cucerească pe mama-pară, a cărei recunoaştere în desen o cere. Exagerează în impunerea voinţei proprii, tonul este agresiv, loveşte cu pumnul în bancă, impunător.

Desenează ceva şi cere Obs. identificarea, încăpăţânându-se să nu spună şi cerând-o pe un ton tot mai agresiv. Este întrebat dacă este o uşă sau o banană şi răspunde că este o pară.

„- Fac o mâzgăleală. Cu ce seamănă? Nu seamănă cu găina? O ari-pă... sau coadă putem zice. Uite, şi asta e burta."

Ascute foarfeca.

Vrea să îşi şteargă trecutul. „Mâzgăleala" reprezintă tensiunea internă, legată de o nouă naştere concepută infantil ca o tăiere a burţii

Scanned with OKEN Scanner

sau poate a cozii, ori a aripei găinii, a cloştii de care are încă nevoie. Acest complex al castrării reeditează complexul de abandon şi angoasa primară perinatală.

„- Am văzut-o, nu-ţi aminteşti? Este o carte de poveşti. Caută caiete „de cântat" pentru mami, „că face bine."

„- Peştii nu fac bine - au murit. Doar cinci mai sunt..."

Aşază la loc cărţile. Caută zicând că e bine să nu le mai punem în dezordine: *„- la să văd ce descopăr într-o d-asta (plic): un lup, tot încă un lup, şi uite bunica, ăla care este."* Subliniază toate elementele de continui-tate dintre şedinţele anterioare: cartea de poveşti pentru fantasme, partiturile pentru traumatismele naşterii şi morţii, peştii sexualizarea falică, maturizarea.

Tendinţele epistemice sunt ameninţate de fantasma lupului castrator şi devorator.

„- Regina? Ăştia sunt piticii. Asta n-o arată (unelte). A, trebuie să aibă şi năsturei! Aa, o să găsesc şi o să iau... Mai sunt. Vrei să ţi-o arăt pe Albă ca Zăpada? Numără : unu, nu e opt, unu, doi, trei. (Unul, adică el, nu este a opta persoană îngrijită şi iubită de Albă ca Zăpada, Prinţul.)"

Îşi pune masca cu pisica: *„- Pot să mă văd? Asta e mască, ştii? Să sperii copiii. Mi-o dai, te roog!"*

Se joacă „de-a vulpea", spunând câteva cuvinte în engleză (deşi nu o studiază la grupă).

Vrea să mai stea. Pare supărat. Acceptă să plece dacă i se dă o culoare „pe roşu" să-şi păcălească prietenii că a făcut o injecţie în braţ şi este tolerant faţă de faptul că creionul nu scrie: *„- Lasă, iau un altul!"*

Imaginea mamei bune, a piticilor din „Albă ca Zăpada" este invocată împotriva angoasei de aneantizare. Îşi cucereşte o viaţă intimă proprie: preferarea măştii, a altei limbi, învaţă disimulărea (dominarea spaimei, a poziţiei de discriminat, de agresat) necesară în socializare.

Nevoia de sprijin este reactivată de frustrările resimţite în mod castrator.

„- Îţi desenez un peşte dacă vrei. Iar mă apuc de casă. Asta-i dărâmată, cred că. Uşa. Ce-o fi păţit?"

Întreabă dacă Obs. a adus foarfeca. Colorează, felicitându-se că a ales bine culoarea.

„- Vreau un animal, calul (jucărie). Are ceva rupt? Pune-l aproape să-l văd."

Fantasma castrării determină reasigurarea prin desen a integrităţii corporale, a posedării falusului (peşti). Ea pare să provină dintr-o angoasă primară, mult accentuată de cea de separare de mama naturală a cărei prezenţă şi relaţie securizantă o caută obsesiv şi zadarnic: *„Iar m-apuc de casă"*.

Angoasa de abandon datorată şederii lui în casa de copii este resimţită ca pedeapsă pentru fantasmele actului sexual sadic (uşă dărâmată). De aceea întreabă de foarfecă, obiect cu care torturează observatorul tăind planşele din cabinet, urmărind să fie pedepsit pentru a se elibera de sentimentul puternic de culpabilitate, dar temându-se de castrare. (*„Are ceva rupt?"*).

Scanned with OKEN Scanner

Desenează. Urmăreşte cu mâna conturul corpului: *„- Întâi linia asta (botul). nişte urechi. Vezi? Un pic mai jos şi încă mai jos, coada. Şi picioarele până la burtă. Şi burtica. Te-am păcălit, e vacă!"*

Adaugă coame şi cere identificarea. Zice că e cerb. *„- Asta ce crezi că e? Uite, linia asta, ce e?" („coarnă plus poponeţ").*

„- Hai să zicem că e vacă, vrei? Nu, asta nu e vacă, e cal, te-am păcălit!"

Calul falic îl reprezintă pe el, trebuie să fie recunoscut aşa cum este, nici vacă, nici cerb, văzut potent într-un registru sadic anal („coame plus poponeţ"), pentru că este nesigur de identitatea sa şi îi este teamă să nu fie păcălit de cineva care ar urma să-l priveze de sexualitate aşa cum l-a privat de familie, aşa cum nu i se dau acum răspunsurile la întrebările despre originea lui.

Cum intră întreabă de foarfecă, dacă am adus foarfeca. Desenează un peşte, un acvariu, un rechin, un vapor, un învârtitor, un peşte şi mâinile.

Supărat, trânteşte calul. Apoi se calmează: *„- Eu ce iau de-aici? Pianul. Raţa, să plutească."*

Sus de tot vede o planşă şi se urcă după ea. Era un dosar cu mulţimi de obiecte. Scoate din plic cifrele corespunzătoare şi le ataşază mulţimilor: *„- Cifra căpşunii este doi. Aici punem forma de patru; cinci."*

Desenul relevă fantasma mamei falice, vaporul cu învârtitor, ce nu-i poate reda liniştea pe care o căuta peştele în acvariu, acesta conţinând şi rechini, obiecte rele. Ambivalenţa afectivă determină angoasa de castrare (mâinile sunt vulnerabile), insuportabilă, de care se apără prin fantasme distructive a căror expresie explicită este trântirea cu ură a calului. După ce face doliul (pian) pulsiunile se află în echilibru (raţa pluteşte), urmărind câştiguri sublimate (competiţie, socotit). dar continuă să valorizeze diada cu mama (într-un registru oral): „cifra căpşunii este doi."

Se joacă cu ursuleţul piuitor: *„- Când se înmoaie capul, aicea nu ştiu."*

Priveşte jucăriile nemulţumit: *„- Dar n-ai şi tu un iepure de Paşte? Uite unul aici."*

- Mai ai alte foi? Îţi tai toate foile.

Vede cheia şi încuie Obs. în cabinet. Văzând că poate să deschidă din interior, intră înapoi ameninţând: *„- Le fac praf, praf le fac! Ce mai zici, ţi-e bine?"*

Priveşte nervos planşele: *„- Baba asta unde stă? În dreptul fripturilor!*

- Sabie, cea mai sabie fermecată!

- Îţi tai băţul dacă nu mi-l dai acasă."

Pleacă chicotind.

Raţionalitatea capitulează (înmuierea capului) sub presiunea angoasei, a fricii fără obiect (iepure) sau a angoasei de separare, de părăsire (încuierea uşii).

Pulsiunile agresive se împlinesc prin fantasme distructive („le fac praf") la adresa mamei (foi), a tuturor mamelor şi a celei actuale, „baba" de la bucătărie, (care îi aminteşte de abandonul de care se autoculpabilizează, probabil), cea cu fripturile (el nu mănâncă deloc carne, poate pentru a se apăra de o fantasmă devoratoare matricidă).

Prezenţa Obs. este frustrantă prin venirile şi plecările ce nu-i dau posibilitatea de identificare, el asumându-şi o identitate agresivă, cea reală sau fantasmată a părinţilor săi.

Pe Obs. îl face martor al tendinţelor sale sexuale compulsive spre mamă şi a pulsiunii agresive, a sentimentelor puternice de vinovăţie, întrebând retoric: *„Ce mai zici, ţi-e bine?!"*

Se simte captiv, părăsit în închisoare, abandonat în singurătatea inimii sale, sub povara conflictelor psihice. Se

Scanned with OKEN Scanner

identifică cu agresorul şi îl încuie pe Obs. în cabinet, dar văzând că poate să deschidă din interior intră ameninţător, precum o vrăjitoare cu puteri distructive „- *Le fac praf, praf le fac!*", mama-rea, baba hâdă „din dreptul fripturilor", ce torturează copiii şi se pregăteşte să-i mănânce, devoratoare şi castratoare.

La asupra sa pedeapsa cu care ameninţase anterior el însuşi în mod fantasmatic datorită unui sentiment de vinovăţie şi nevoii de autopedepsire, ca răspuns la dorinţele sale inconştiente.

Se salvează, printr-o soluţie de compromis, atribuindu-şi un falus (sabie) atotputernic (fermecat), posesia lui ferindu-l magic de castrarea sexuală/socială.

Purtător al unor lipsuri arhaice şi prizonier al unei noi reuşite este gajul unei prosperităţi a familiei lui adoptive, dar nu în mod necesar şi a sa. Nu trebuie decât să i se permită să facă un doliu, acela al copilăriei lui pierdute. Copilul are nevoie de un loc unde să respire, să spere în propriile forţe, unde să găsească soluţii la propriile suferinţe, un loc unde să se definească altfel decât identic cu părinţii săi. Acest loc trebuie definit cu timpul pentru a nu fi redus la statutul de instrument al nevoilor altora din familie care se agaţă de el sau îl resping. Un loc unde să-şi poată elabora dorinţa şi conflictele subordonate, să îşi poată dobândi autonomia, mergând de la acte (nevoi iminente) la cuvinte (dorinţe). Trebuie să opereze o întoarcere dureroasă în violenţă, la acte, la tentativele multiple de destabilizare până la stadiile arhaice ale vieţii sale pentru a lua naştere treptat încrederea şi speranţa în autonomie.

Scanned with OKEN Scanner

(Urmare din pag. 120)

mult, el a înlocuit - la Academia domnească - predarea în limba elenă veche, cu predare în limba greacă modernă. Astfel de inovaţii au stârnit opoziţia altor dascăli, ceea ce l-a obligat să renunţe la catedră. Despre avatarurile activităţii sale didactice la Iaşi, Moesiodax a scris într-una din operele sale - **Apologia** (tradusă din limba greacă în limba română în 1977).

Ca profesor a pregătit mai multe manuale (matematică, fizică, astronomie) dintre care numai unul a fost tipărit - Teoria geografiei (1781). În 1779 publică la Veneţia **Tratat despre educaţia copiilor sau Pedagogia**. (traducerea din neogreacă în limba română s-a realizat abia în 1974). Fără îndoială este una din primele scrieri, apărute în lume, intitulată „**Pedagogia**".

De relevat definiţia pe care o dă pedagogiei „o metodă care îndrumează moravurile copiilor spre virtuţi şi care le pregăteşte sufletul spre dragostea faţă de însuşirea învăţăturilor."

Lucrarea conţine două „secţiuni". În prima sunt tratate problemele educaţiei în familie, iar în cea de-a doua - cele privind educaţia în şcoală, îndeosebi instrucţia. O bună parte din ideile lui Moesiodax nu sunt originale; pe unele le întâlnim în opera lui Quintilian, pe altele la Erasmus din Rotterdam; cele mai multe se întâlnesc în opera pedagogică a lui J. Locke. Toate aceste idei sunt prezentate însă într-o sinteză proprie, cu elemente noi. Ca şi alţi teoreticieni ai educaţiei din acea vreme, Moesiodax are în vedere educaţia în familie cu preceptor. Pline de interes sunt cerinţele formulate faţă de educatori. Dascălul - scria el - să fie dotat „cu îndoită dibăcie" pentru a realiza atât instrucţia, cât şi educaţia; să fie tânăr, pentru a se apropia cât mai mult de copii, să fie frumos la chip, să aibă faţă veselă; să fie pregătit să-i înveţe pe tineri nu numai gramatica grecească şi disciplinele filosofice, ci şi matematica, fizica, legile, politica, geografia - necesare vieţii de toate zilele a boierilor.

O condiţie a educaţiei o constituie buna cunoaştere a copilului, iar aceasta se obţine, precizează Moesiodax, într-un mod foarte apropiat de spiritul contemporan, „mai ales atunci când i se dă copilului toată libertatea de a se mişca", libertate manifestată mai ales în timpul jocului.

Cu privire la instrucţie, Moesiodax are în vedere nu atât acumularea de cunoştinţe, cât cultivarea dragostei pentru învăţătură. Atingerea acestui obiectiv este determinată de „tactul pedagogic" al educatorului, de calităţile sale profesionale: a) explicaţia să fie uşoară, pe înţeles, desfăşurată cu răbdare şi bunăvoinţă; b) provocând prin farmecul personalităţii sale dragostea elevului, aceasta la rândul ei, îl va stimula să „se străduiască cu plăcere"; c) să răspundă cu bunăvoinţă la întrebările copilului; d) să nu-l constrângă să înveţe, ci prin diverse procedee să-i cultive gustul pentru instruire; e) să ştie să câştige încrederea elevului şi f) să ţină seama de puterea sa de înţelegere.

Sunt concentrate aici cele mai de seamă cuceriri ale didacticii secolului al XVIII-lea, care începeau să pună accentul pe un conţinut realist, pe cunoaşterea particularităţilor individuale ale elevilor, pe un învăţământ accesibil, realizat cu plăcere, dar care nu exclude efortul.

(I. Gh. Stanciu)

Scanned with OKEN Scanner

UN COPIL ADOPTAT (C.)

Mădălina DINU, studentă,
Facultatea de Psihologie,
Universitatea „Titu Maiorescu"

C. este un băieţel de 5 ani şi 6 luni. A fost abandonat de mama lui la un cămin de copii, iar la vârsta de 2 ani a fost adoptat. A fost adus la grădiniţă la vârsta de 3 ani cînd încă nu vorbea, dar a reuşit să se integreze uşor în grupa lui poate şi fiindcă fusese obişnuit cu colectivitatea.

Pierderea mamei, înlocuirea ei cu persoanele din cămin, adoptarea de către nişte părinţi necunoscuţi sunt experienţe traumatizante pentru orice copil. Este destul de greu să te aperi atunci când eşti mutat dintr-un loc în altul fără să poţi să te opui, să-ţi dai acordul sau măcar să poţi să vorbeşti despre ceea ce ţi se întâmplă.

C. a avut probleme somatice destul de grave după ce a fost înfiat. Cred că, mai mult decât medicamentele, dragostea şi grija părinţilor care l-au adoptat l-au ajutat să-şi găsească un mic echilibru pentru a putea merge mai departe. Deşi acum vorbeşte şi întreabă foarte multe lucruri despre trecutul lui, adevărul este ţinut departe de el. Nu toată lumea însă are grijă s-o facă. Mă întreb ce e mai tensionant? Să vezi tot timpul cum se vorbeşte în şoaptă despre tine şi părinţii tăi sau să ştii că părinţii care au grijă de tine şi te iubesc nu sunt părinţii tăi adevăraţi. Ce explicaţii i se pot da unui copil şi câtă înţelepciune îi trebuie pentru a înţelege motivele pentru care mama lui l-a abandonat?

La grădiniţă vine cu plăcere pentru că regăseşte imaginea lui alături de copiii care-i erau aproape fraţi în orfelinat. Cu siguranţă, pentru C. imaginea familiei perfecte este aceea cu mulţi copii. Ori de câte ori se joacă şi îşi construieşte imaginar o familie mama are cinci/şase copii şi eventual mai face doi/trei. Prezenţa tatălui nu este obligatorie pentru că C., ca orice alt băiat, poate ţine oricând locul tatălui.

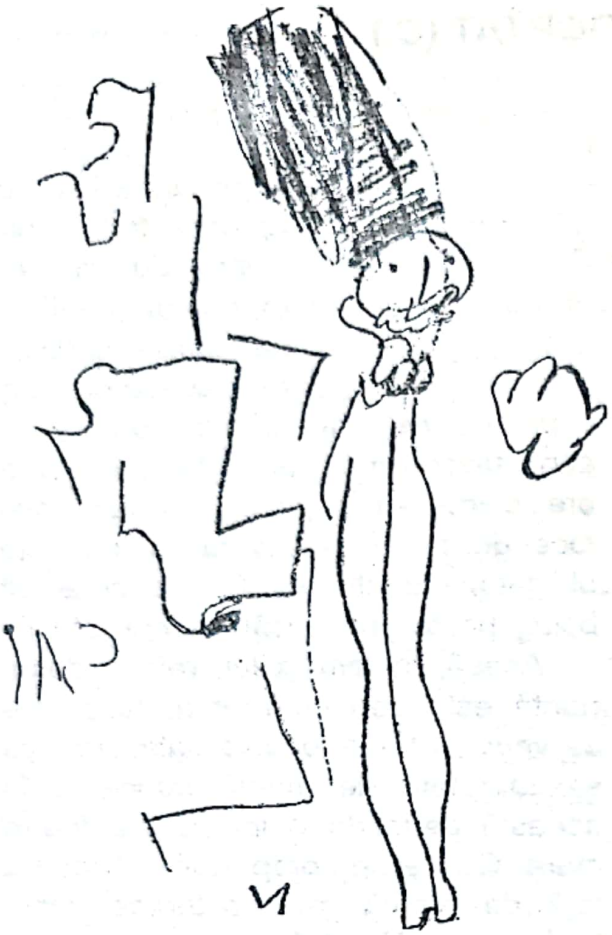
Acasă, în familia lui, relaţia dominantă este cea cu mama, fapt care se vede în toate jocurile sale. Atracţia sexuală faţă de mamă cunoaşte în această perioadă o intensitate foarte mare. C. are un comportament tandru faţă de mamă şi o atitudine ostilă faţă de tată (trăsături specifice complexului Oedip în forma sa pozitivă).

Fantasma căsătorie şi nuntă

Aceasta a pus în evidenţă triunghiul care apare în complexul Oedip. Într-o şedinţă s-a jucat cu păpuşa care o simboliza pe mama lui: *„O îmbrac ca să se ducă să danseze. Vrea să danseze ea singură. Eu vreau să dansez cu mami şi cu tati."*

A aşezat păpuşa pe foaie şi i-a trasat conturul. Deoarece sânii nu se vedeau i-a desenat el. Păpuşa desenată devine însuşită. În toate jocurile lui acea păpuşă o reprezenta pe mamă. Era o păpuşă pe care o considera frumoasă aşa cum era şi mama lui pentru el. I-a desenat sânii pentru că le simţea lipsa. Neavând acces la ei, acum sânii nu mai erau ai lui. *„O îm-*

Scanned with OKEN Scanner



brac ca să se ducă să danseze" înseamnă „O dezbrac ca să se ducă să danseze, eu aş vrea să fac ceea ce fac părinţii mei atunci când dansează, aş vrea să dansez împreună cu ei. Cel mai mult aş vrea să dansez doar cu mama, să fie doar mama singură, fără tata, ca eu să dansez cu ea. Şi ea vrea să danseze doar cu mine, dar tata nu o lasă niciodată."

Desenează şi spune: *„Este o maşină cu flori pentru că se ducea la o nuntă. Un băiat se căsătorea cu o fată. Uite, fata care se căsătorea şi maşina lângă ea. Pe băiat n-am vrut să-l fac"*. Desenează un norişor conturat cu albastru şi colorat cu alb. *„E un norişor la nuntă lângă fată. Era cineva îmbrăcat în norişor care vroia să meargă la nuntă."* Maşina cu flori îl reprezenta pe tatăl lui înzestrat cu organe genitale puternice (simbolizând fecunditate, virilitate). El avea această putere pentru că aşa trebuie să fii ca să poţi să o ai pe mama. Băiatul care se căsătorea cu o fată era C. care îşi dorea să se căsătorească cu mama lui. *„Maşina lângă ea"* îl reprezintă pe tată care stă lângă ea şi o păzeşte. Ea (mama) nu se poate căsători cu băiatul (C.) pentru că maşina (tatăl) stă lângă ea şi nu îi dă voie. Este o maşină mare, mai mare decât mama şi este desenată foarte aproape de ea. Maşina are un falus mare şi negru care este îndreptat spre mamă exact în zona organelor genitale. Sub acest falus sunt desenate cu negru două semicercuri umplute cu gri. Este ceva care are formă rotundă ca o minge şi reprezintă un testicul sau chiar două fiindcă sunt privite dintr-o parte. Din vârful falusului porneşte spre mamă şi apoi în jos o linie desenată cu alb. Această linie seamănă cu un fir care poate reprezenta un lichid care curge. Băiatul pe care n-a vrut să-l deseneze era C. care nu mai avea loc între păpuşă (mama) şi maşină (tata). C. neputându-se căsători cu mama, se transformă într-un norişor care participă la nunta mamei cu tatăl. Neputând să-şi satisfacă instinctele pulsionale erotice cu mama, el se întoarce la o stare dezordonată. Apariţia lui sub formă de norişor reprezintă o manifestare a instinctului morţii. Norul este albastru colorat cu alb, asta însemnând că el se simte viu şi plin de speranţă.

„Sunt doi oameni îmbrăcaţi în maşină. Ea se căsătorea cu omul îmbrăcat în maşina mai mică. Celălalt era un prieten de-al lor. Cel în maşina mai mare urma să fie tatăl. Eu eram îmbrăcat în maşina mai mică dar nu urma să fiu tatăl ci prietenul." Această fantasmă exprimă dorinţa lui C. de a se identifica cu tatăl, de a lua locul

Scanned with OKEN Scanner

tatălui şi de a avea rolul acestuia în viaţa mamei. C. doreşte să fie soţul mamei. Cei doi oameni îmbrăcaţi în maşină sunt C. şi tatăl său. Prima parte a fantasmei exprimă dorinţa lui C. (omul îmbrăcat în maşina mică) de a se căsători cu mama şi de a-l îndepărta pe tată. El vrea ca tatăl lui să devină doar un simplu prieten, adică cineva care să nu facă parte din familie. A doua parte a fantasmei exprimă ceea ce urmează să se întâmple, adică, cel în maşina mai mare va fi tatăl, aşa cum sunt lucrurile şi în realitate. C. se situează singur în maşina mică şi ştie că nu va putea şi nu va fi tatăl, adică soţul mamei lui. Astfel, devine doar prietenul, rol pe care i l-a cedat tatăl. C. face o substituţie cu tatăl, un schimb de roluri. În felul acesta, el deţine tot un rol al tatălui, cel anterior, de prieten. Cele două părţi ale fantasmei corespund celor două principii pe care le reuneşte erosul: principiul plăcerii (instinctul sexual) şi principiul realităţii (instinctul autoconservării).

În altă şedinţă a pregătit păpuşile pentru nuntă. Păpuşa mireasă era mai mare decât păpuşa mire. Mireasa o reprezenta pe mama lui care era evident mai mare decât el (mirele). Apoi a schimbat păpuşile între ele gândindu-se că bărbatul trebuie să fie mai mare decât femeia, că el se va putea căsători cu mama lui doar atunci când va fi mai mare, când va creşte. De fiecare dată el îşi dă seama că nu se poate căsători cu mama lui, că ceva nu e bine. A spus că bărbatul trebuie să-şi scoată sabia pentru a putea intra în biserică. Apoi a construit o stradă din foi puse una lângă alta. Nu putea avea un act sexual cu mama decât mare fiind, cu un organ genital bine dezvoltat pe care l-a construit singur. Nici căsătoria din biserică nu se poate face din aceleaşi motive.

Căsătoria, ca unire, reprezintă şi integrarea lui în familie. Adopţia lui este ca o a doua lui naştere, adică naşterea în această familie. O altă semnificaţie a căsătoriei este dată de relaţia lui cu mama şi reprezintă unirea lor.

Nunta semnifică relaţia mamei cu tatăl, care este o relaţie tensionantă pentru C.

„Mama crescuse copiii înainte de căsătorie. La operaţie i-a scos copilul din burtă. Avea trei copii. S-a căsătorit după nuntă. S-a întâmplat aşa fiindcă aşa a vrut ea. Patru copiii erau". Mama l-a crescut şi l-a îngrijit tot timpul, timp care a precedat dorinţa lui de unire cu mama. Înainte de apariţia acestor dorinţe amoroase faţă de mamă, el şi tatăl său erau ca doi fraţi, doi copii de care mama avea grijă, pe care îi creştea. În această fantasmă, căsătoria apare şi ca moment al naşterii lui.

Relaţia mamei cu tatăl (nunta) a precedat relaţiei lui cu mama (căsătoria). Acest „trebuie" este foarte autoritar, este o interdicţie interiorizată care aparţine supraeului. Lucrurile s-au întâmplat aşa şi nu există o explicaţie. Este o normă care nu este asimilată de eu, este exterioară lui.

Operaţia reprezintă separarea lui de mamă şi odată cu această separare şi pierderea mamei. El doreşte căsătoria cu mama, dar ştie că mama e pierdută încă din momentul naşterii lui. Cred că numărul copiilor, care este tot timpul altul, este şi o expresie a incertitudinii cu care s-a confruntat atâta vreme, timp în care nu a ştiut niciodată exact câţi fraţi are. *„Mama avea cinci copii. Trebuia să mai vină încă doi când venea soţul ei. Mama i-a adus şi soţul i-a luat. Mama i-a adus acasă şi soţul i-a dus la liceu".* C. se teme să nu fie abandonat de tată, să nu fie

Scanned with OKEN Scanner

dus undeva unde sunt mulţi copii. Înşiră toate păpuşile una lângă alta. Se aşază şi el lângă păpuşi şi cântă foarte tare, vorbeşte foarte tare. (Recreează atmosfera colectivităţii de unde a fost luat şi adoptat de părinţi).

„Mama suna la prietenul ei să vadă dacă vrea să vină la căsătorie. El nu putea să vină pentru că făcea curat. Dar până la urmă a vrut să vină". Mama a cerut acordul prietenului, care este de fapt tatăl, pentru a se putea căsători cu C. Faptul că făcea curat simbolizează că el făcea ceea ce era bine. Supraeul lui C. se formează prin identificări cu părinţii. Ceea ce face tatăl lui e bine. Acum supraeul îşi exercită rolul de judecător a ceea ce este bine şi rău (curat şi murdar) şi, de asemenea, rolul de cenzor. Până la urmă tatăl a vrut să vină, împiedicând astfel incestul.

Copilul realizează un joc de rol în care dialoghează cu mama (el asumându-şi ambele roluri):

C. - Mami, eşti zăpăcită ! Te duci la căsătorie şi te zăpăceşti. Ai uitat să te îmbraci cu hainele astea... Mami, eşti frumos îmbrăcată!

C. în rolul mamei - *Da, aşa merg oamenii la nuntă.*

C. - *Mami, pe noi nu ne iei, ne uiţi?*

C. în rolul mamei - *O nuntă e asta, nu e o căsătorie cu tine!* (strigând autoritar).

C. îşi proiectează dilema asupra mamei care este zăpăcită pentru că trebuie să facă o alegere între C. şi tatăl său. C. îi sugerează ca alegerea ei să fie căsătoria (adică unirea cu el). Îi spune mamei că este frumoasă, deci că el o place foarte mult. Mama face cealaltă alegere, preferând nunta (relaţia ei cu tatăl). În acest moment mama îi spune foarte clar că el nu poate participa la relaţia dintre ea şi tata de pe poziţia tatălui. Acest triunghi nu este posibil pentru că nici mama, nici tata nu-l acceptă. El interiorizează această interdicţie pe o cale afectivă bazată pe iubirea şi pe frica faţă de părinţi. În morala supraeului, bine este atunci când ceva primeşte aprobarea autorităţii interiorizate (a părinţilor), iar rău este atunci când ceva este dezaprobat de această autoritate. În acest caz, năzuinţa lui de a se căsători cu mama este respinsă de ambii părinţi.

Aceasta a fost ultima şedinţă în care a vorbit despre nuntă şi căsătorie. Odată cu interiorizarea interdicţiei incestului a renunţat la dorinţa de a se căsători cu mama. După această şedinţă mama a devenit castratoare, ameninţătoare, ca o permanentă cenzură.

Fantasma naşterii

Naşterea este o altă fantasmă originară care la C. a apărut în legatură cu fantasma căsătoriei. Într-o şedinţă a băgat două păpuşi sub rochia mamei şi a spus că îi creşte pe copii, apoi a îmbrăcat păpuşa-băiat în rochia mamei, ceea ce reprezintă dorinţa reîntoarcerii la starea de foetus, la viaţa intrauterină.

„Hai mami, să vină şi cea mică! Ea doarme. Până la urmă mama a insistat să vină şi cea mică. Copilul, de fapt, nu vroia să vină." Copilul nu vroia să se nască, să părăsească locul în care se afla şi unde-i era atât de bine. Apoi s-a jucat încântat cu jucăriile marine care i-au plăcut foarte mult tocmai pentru că ele stau în apă, aşa cum stă copilul în burta mamei, în lichidul amniotic. Chemarea copilului mic poate exprima şi dorinţa lui de a avea un frate, de fapt de a-i dărui mamei un copil.

În altă şedinţă a povestit despre un elicopter care explodează şi care are oameni în el. Acest elicopter o

Scanned with OKEN Scanner

simbolizează pe mama lui cu copii în burtică, copii pe care-i dăruise C.

A construit un şir mic de maşini (reprezentându-l pe C.) care se ducea să vadă de ce a explodat elicopterul. *„Toate maşinile încercuiesc elicopterul explodat, cu morţi pe jos. Refac elicopterul. Elicoperul salvează un copilaş. Pe-al doilea copil nu-l mai găsea."* El o reface pe mama lui, o repară. Acest proces de reparaţie asigură eului o identificare stabilă cu obiectul benefic, în cazul acesta, cu mama bună. C. redă obiectului iubit integritatea şi înlătură tot răul care i-a fost făcut. Această fântasmă are un rol structurant în dezvoltarea eului. Singurul copil care se salvează este tot el pentru că situaţia a revenit la cea din realitate, situaţie în care el e singurul copil al mamei. Lucrurile revin la normal şi în ceea ce priveşte penisul sau. *„A mea e piticanie. Eu sunt şef. Îmi arunc sabia şi sar în apă. Vreau să fac caca."* El este falic pentru că are sabie, este înzestrat cu putere, autoritate şi fecunditate. (Apare echivalenţa penis - excremente - copil). Neputând să-i dăruiască mamei un copil se simte castrat, renunţă la fecunditate (simbolizată prin sabia falică). Renunţând la penis şi la posibilitatea de a avea un copil, el înlocuieşte copilul cu excrementele. *„Maşina neagră le bătea pe celelalte că nu puteau sa iasă. Poc! A explodat maşina neagră. Îmi cumpăr alta.... Nu şi-a cumpărat, urmează să-şi cumpere."* Maşina neagră este treaba mare care a vrut mai devreme să iasă şi n-a putut, apoi a explodat. A vrut să mai aibe încă una (treabă mare) dar nu a putut şi s-a gândit că o să aibe mai târziu.

Fantasma naşterii este strâns legată şi de teama de castrare pentru că reprezintă o experienţă traumatizantă în care intervine separarea de un obiect, separarea de mamă.

Tendinţa către mamă

Dorinţa sexuală faţă de mamă s-a manifestat în jocul lui C. prin faptul că dezbrăca păpuşile şi, în special, păpuşa care o simboliza pe mama lui. Îi trăgea bluza în jos pentru a descoperi şi redescoperi sânul pierdut, pentru a avea un contact direct cu acesta, atât vizual cât şi tactil. De fiecare dată, faţă de aceste dorinţe se apăra prin formaţiuni reacţionale. În loc să dezbrace păpuşa (pe mamă) o îmbrăca cu foarte multe haine sau îi lega hainele cu diverse funde şi sforicele. Îmbrăcarea mamei presupunea o virtuală dezbrăcare, în felul acesta satisfăcându-se printr-o formaţiune de compromis atât dorinţele lui inconştiente cât şi cerinţele de apărare. Adesea schimba hainele între păpuşa care îl reprezenta pe el şi păpuşa care o reprezenta pe mamă. Schimbarea hainelor putea facilita şi o schimbare de sex, el jucând şi rolul mamei. Plăcerea de a fi îmbrăcat în hainele mamei poate fi explicată ca o identificare proiectivă cu mama, adică o fantasmă în care el îşi introduce propria persoană în interiorul mamei.

Identificările feminine la C. erau susţinute şi de invidia faptului că mama putea face bebeluşi. Pentru neutralizarea acestei invidii găseşte soluţia ca el să-i dăruiască mamei un copil. *„A mea e mai mică (maşina) şi eu nu ştiu să fac mai mici. Aş vrea să poată să ducă oameni. Maşina mea e de trei pentru că nu mai am nici un frate. Aş vrea să poată să ducă trei-patru. Mai duce pe cine vrea mami"*. Faptul că vrea să ducă oameni reprezintă dorinţa lui să aibe copii. Ar dori să aibe un frate pe care să-l facă el cu mama lui. Maşina mai duce pe cine vrea mami înseamnă că pentru a avea copii trebuie să vrea şi mami, dar mami nu vrea.

Scanned with OKEN Scanner

C. se dovedeşte interesat şi de diferenţa dintre sexe. Dezbracă toate păpuşile, întreabă la ce maşini se deschid uşile, care din ele se desfac la spate. *„Căpşuna şi cele două cireşe nu trebuie să cadă. Seamănă cu sângele. Dacă ar fi căzut ar fi omorât mulţi oameni."* Căpşuna şi cele două cireşe reprezintă organele lui genitale pentru care se teme să nu cadă. Dacă ar cădea nu s-ar mai naşte copiii lui.

Iubirea pentru mamă este însoţită de dorinţe incestuase.

Cântă: *„Avion cu motor, ia-mă şi pe mine-n zbor! Nu te iau pentru că eşti mic. Nu putea avionul să ia un pitic fără mama lui. Ar fi dat foc avionului."* Bagă cozile cireşelor în alte fructe dar descoperă două cireşe rupte din creangă şi este foarte speriat. Avionul cu motor în zbor putea reprezenta un act sexual la care el nu avea acces pentru că era prea mic. Simţea că nu putea avea un act sexual decât cu mama lui, dar asta ar fi fost ceva rău, ca un foc. Actul sexual este simbolizat de focul care ar fi apărut dacă s-ar fi urcat în avion cu mama lui; de cozile cireşelor băgate în mod repetat în fructe. El vede că aceasta ar duce la castrare (căderea cireşelor) şi este speriat de ceea ce vede.

„Maşinile stăteau una în spatele celeilalte. A explodat maşina, a explodat şi elicopterul. Se băteau, se ciocneau, şi făceau zgomot. L-a omorât pe şeful lor care era o fată. Pe şefă a omorât-o maşinuţa mică ce se deschide la spate." Îmi arată ce vede prin tunelul cu oglinzi (caleidoscop). Vrea să văd şi eu ceea ce a văzut şi a auzit el. Actul sexual al părinţilor este resimţit ca ceva agresiv, violent, ca o luptă. C. simte că tatăl lui ar putea să-i facă rău mamei, dar este şi gelos. Faţă de mamă manifestă o ambivalenţă pulsională în sensul că pulsiunile libidinale coexistă cu pulsiunile agresive şi sunt dirijate, îndreptate spre acelaşi obiect: mama. În această fantasmă ambele pulsiuni sunt satisfăcute. Pulsiunea libidinală e satisfăcută prin actul sexual simbolic iar cea agresivă e satisfăcută prin omorârea mamei.

În altă şedinţă a spus cum copilul a schimbat pantalonii mamei şi mama i-a spus „nesimţitule". *„Copilul dezbracă păpuşa, ar fi vrut să scoată capul mamei, ca să poată s-o îmbrace. Mama îl certa dacă venea la ea să vadă cum se îmbracă."* A acoperit-o bine pe păpuşă, ca să nu i se vadă fundul. Apare din nou aceaşi dorinţă de a o dezbrăca pe mamă, de a se îmbrăca el în hainele mamei pentru a fi a lui în felul acesta. Mama protestează ca o permanentă cenzură. De această dată, protestul fiind oral, reacţia lui este pe măsură. Vrea să îndepărteze capul de corpul mamei, pentru ca acesta să nu-l mai certe şi pentru ca el să poată să facă ceea ce doreşte cu corpul ei. Dorinţele puternice interzise dau naştere la forţe de aceeaşi intensitate dar de semn contrar. El acoperă bine zona organelor genitale ale păpuşii, tocmai pentru că vrea foarte mult s-o vadă.

În următoarea şedinţă, în timpul jocului cu două păpuşi, C. face ca păpuşa-mamă să sară în capul păpuşii-copil şi invers. Apoi, copilul interpretează verbal rolurile mamă - fiu:

C.-fiu: *Mami, eu dorm cu tine!*

C.-mamă: *Ba dormi cu tati, nu cu mine!*

C.-fiu: *Copilul, de o oră te aşteaptă, de patru ore te aşteaptă.*

Mama sare în capul copilului.

C.-mamă: *Să vină soţul meu!*

Bate mai mulţi copii cu picioarele.

C.-mamă: *La colţ cu tine, că eşti prea nebunatic şi mai şi minţi!*

Scanned with OKEN Scanner

C.-fiu: *Eu nu mint mami, niciodată.*
C.-mamă: *Mincinosule!*

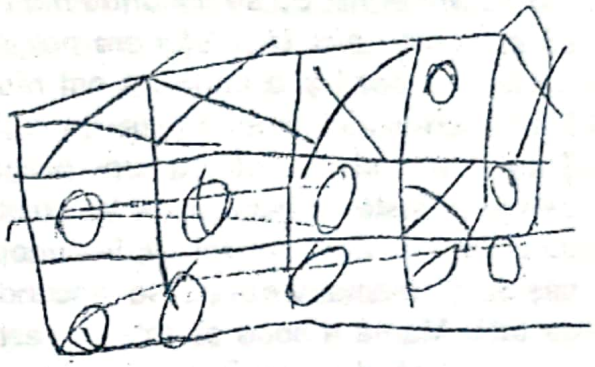
C. a exprimat în mod direct dorinţa de a dormi cu mama lui şi nu cu tatăl. El a aşteptat ca mama lui să vină să doarmă cu el, dar ea l-a ales pe tată. C. a simţit că trebuia să fie pedepsit pentru dorinţele lui interzise, s-a simţit vinovat, era prea nebunatic. Apoi a jucat rolul educatoarei (a mamei) care pedepseşte copiii, îi pune la colţ.

În altă şedinţă a aşezat păpuşa-mamă peste desenul unei femei şi păpuşa-C. peste desenul unui băiat, identificându-se pe el cu băieţelul din desen iar pe mamă cu femeia din desen. Din cartea de colorat alegea întotdeauna ilustratele în care apăreau doar un băieţel şi o femeie pentru că pentru el cea mai importantă relaţie era cea cu mama

A dezbrăcat păpuşa-mamă ca să-i facă baie. L-am întrebat dacă băieţelul vroia să facă baie cu mama lui şi a răspuns că nu vroia, dar în acelaşi timp a dezbrăcat şi păpuşa-băiat şi le-a făcut baie împreună. A trecut în act ceea ce nu putea să spună. Nu putea să spună asta pentru că tendinţa respectivă nu era conştientizată sau era conştientizată, dar nu o putea accepta. Apoi a aşezat maşinile într-un şir lung: şi-a construit un penis lung cu care spera că poate avea un act sexual.

Aceeaşi dorinţă de a dezbrăca păpuşa a fost însoţită, în alt joc, de simbolizarea unui act sexual în trei. Dormind împreună cu mama este posibil să fi fost martorul unei scene.

Desenează *„trei vagoane în care au loc trei oameni."* Aceştia trei sunt el, mama şi tatăl. Pentru el şi pentru tată a ales acelaşi semn (un rotund), iar pentru mamă a ales alt semn (o steluţă). Între tată şi mamă sunt schimbate două semne: o steluţă care aparţine mamei este în locul tatălui, iar un cerculeţ care aparţine tatălui este în locul în care stă mama. Este imaginea



unui părinte combinat, în care mama conţine o parte din tată şi tatăl conţine o parte din mamă, reprezentând părinţi într-un act sexual. Cele trei vagoane nu sunt unul în continuarea celuilalt, ci sunt lipite, formând ceva asemănător cu un pat în care stau cei trei, fiecare pe locul lui şi totuşi, doi dintre ei având elemente care se întrepătrund. Desenul reprezintă fantasma unui act sexual între părinţi la care participă şi C., ca observator. Este o scenă originară. Tot în aceeaşi şedinţă a inversat capacele a două carioca şi băga şi scotea de multe ori carioca în capac.

În şedinţa care a urmat acesteia, printre verbalizările lui a spus: *„Dormeau toţi în pat. Sunt toţi în pat, mama cu doi copii. Băieţelul doarme pe burtă."* Apoi a vrut să-mi arate ce vedea prin caleidoscop: *„flori cu beţişoare. Acum am făcut ceva şi mai frumos, le-am împrăştiat".* Agită foarte mult caleidoscopul şi se uită prin el. *„Vreau să văd ce-am văzut înainte."* Cei doi copii cu care doarme mama pot fi el şi tatăl lui, iar florile cu beţişoare pot fi organele genitale ale părinţilor. Scuturarea caleidoscopului exprimă că ceea ce vedea el era o agitaţie. El a văzut ceva şi în şedinţă dorea să revadă acea scenă. Era intrigat de ceea ce vedea în caleidoscop şi lovea cu el în masă, pe de o

Scanned with OKEN Scanner

parte reactualizând scena pe care o simţea agresivă, iar pe de altă parte fiind furios că nu vedea ceea ce ar fi vrut.

„Mama vrea să-l împuşte pe ursuleţ, dar nu are arme. Ea se ascunde pentru că era poliţia aici. Ursuleţul era poliţist. Stătea de pază şi a prins un om rău." Mama vrea să-l îndepărteze pe tată. Tatăl este identificat cu un poliţist pentru că este perceput ca o autoritate care prinde oamenii răi şi îi pedepseşte. Şi mama vrea să se ascundă de tată. Mama a spus că tatăl nu este de acord să doarmă C. cu ea, dar ea încearcă să medieze conflictul. Mama este destul de seductivă în raport cu copilul şi destul de rejectivă în raport cu tatăl, de aceea apare situaţia de colaborare între ea şi C. Evident tatăl este cel nemulţumit de situaţie. Este o situaţie în care conflictul se desfăşoară parţial chiar în realitatea exterioară. Tatăl este reprezentat de poliţistul-ursuleţ care stă de pază, îi păzeşte pe el şi pe mama lui. Acum l-a prins pe C. care nu a făcut nimic rău, dar este considerat rău pentru ceea ce ar putea să facă.

Teama de castrare

Teama de castrare s-a manifestat la început în jocul cu păpuşile. *„Păpuşa nu mai vrea să se joace cu mine. Nu i-am făcut nimic rău."* Apoi dezbracă pă-puşa şi spune: „Nu mai vreau să mă joc cu păpuşile, că doar sunt băiat." Mama nu mai participă la jocul lui, devine interdictivă. El ştie că nu i-a făcut nimic rău dar simte că i-ar face rău dacă ar putea. Se simte vinovat înainte de a săvârşi vreun act imoral. Este un sentiment inconştient de culpabilitate care precede fapta. Acest sentiment de culpabilitate este tot o manifestare a moralei supraeului.

Tatăl lui castrator este reprezentat de o girafă cu gâtul lung. *„Girafa mănâncă ce-a găsit, manâncă ce găseşte"*, *„Girafa mâncă maşinile de poliţie. Era a oamenilor răi. Eu am o maşină mică. Maşina asta e a mea, a mea e mai mică."* *„Oamenii răi formează un şir lung de maşini."* (un penis lung ca al tatălui). *„Oamenii buni stau strânşi la un loc toţi"* (formând un penis mic).

„Poliţiştii urmăreau trei maşini cu oameni răi. Oamenii răi nu fuseseră niciodată buni. Şi părinţii lor erau răi." Oamenii buni sunt oamenii castraţi sau cei cu un penis scurt. Oamenii răi sunt cei care au un penis lung şi care, în consecinţă, nu au fost niciodată castraţi, niciodată nu au avut un penis scurt, ei sunt ca nişte părinţi. Poliţiştii ale căror maşini sunt mâncate de oamenii răi vor să-i înlăture, să-i omoare pe oamenii răi, castratori. C. este în stadiul falic în care domină complexul castrării şi în care copilul nu cunoaşte decât un singur organ genital, organul masculin, iar opoziţia sexelor este echivalentă cu opoziţia falic-castrat.

Agentul patern castrator găseşte substitute diverse. Teama de castrare apare manifestată prin teama de „gura mare care zici că înghite toate jucăriile", teama de rac (pe care nici nu vrea să pună mâna), „eu nu mă joc cu asta pentru că e urâtă şi mi-e scârbă de ea că are ţepi şi mă prinde de mână", teama de animalele multe care muşcă. Toate aceste temeri s-au manifestat într-o şedinţă în care C. era marcat de o puternică anxietate.

Şi mama apare ca o fiinţă castratoare. *„Mama avea doi copii, un băieţel şi o fetiţă. Ea pedepseşte fetiţa."* Fetiţa poate fi un băiat castrat. C. s-a apărat şi a legat păpuşile, le-a imobilizat de teama ca acestea să nu-i facă ceva rău. *„Păpuşica cea mică vrea să-şi*

Scanned with OKEN Scanner

desfacă moaţele (codiţele). Nu mai vreau două moaţe, vreau un singur moţ. M-am săturat, am stat ani de zile aşa şi m-am săturat. Îşi făcea şi mama un moţ dar al ei era mare." El dorea un penis mare ca al tatălui. Era dezamăgit de faptul că penisul mamei, de la tată, este mai mare, comparativ cu al lui. Dintotdeauna el a avut un penis mic, mai mic decât al tatălui. C. se simţea ca şi cum ar fi fost o păpuşică, o fetiţă, se simţea castrat. Nu vroia două moaţe, adică doi sâni, a renunţat la sânul matern în schimbul dobândirii unui penis. Ar putea să-i dea mamei „moţul lui", dar mama are unul pe care şi-l face şi care e mare. Ea nu va fi mulţumită de moţul lui şi de aceea el este atât de revoltat şi de nemulţumit. În aceeaşi şedinţă îşi alege să coloreze desenul în care mama îl trage de urechi pe un băieţel, iar acesta îi scoate limba. *„Mama îl trage de urechi pentru că a dărâmat scaunul."* L-am întrebat de ce copilul a dărâmat scaunul .*"Pentru ca mama să-l ia de urechi."* El este împins spre acţiune (să dărâme scaunul, să facă ceva rău) de un sentiment de vinovăţie care-l macină şi care va fi diminuat după săvârşirea actului, odată cu primirea pedepsei (după ce va fi tras de urechi). Acesta este un mod specific de acţiune a moralei supraeului, instanţă psihică ce se formează în stadiul falic.

Pentru că lui îi este interzisă agresivitatea faţă de părinţi, el proiectează agresivitatea proprie asupra părinţilor şi această agresivitate este resimţită ca întoarsă împotriva lui. C. nu alege un mecanism de apărare adaptativ (de exemplu, inhibiţia agresivităţii), ci alege un mecanism de apărare maniacal, clivajul mamei în mama „bună" şi mama „rea". Acum mama este rea pentru că el este rău.

„Ochii negrii sunt cei mai urâţi." L-am întrebat cine are ochii negrii. *„Mami....în desen. Mami era murdară în urechi."* Era mami cea rea care-l pedepsea, îl trăgea de urechi (fiind castratoare), avea părul negru, altfel decât al lui.

Într-o altă fantasmă C. era un iepuraş singur. A desfăcut piciorele păpuşii şi a aşezat-o peste iepuraş. *„Iepuraşul se ducea departe, dar îi era frică de gândaci, de furnici. Îi era teamă să-i muşte ceva; să-i mănânce ceva. Fetiţa nu vroia să se ducă, dar s-a răzgândit. Iepuraşul nu se mai ducea. Îi era frică să nu-i muşte de codiţă."* Chiar şi în absenţa tatălui frica de castrare s-a manifestat în atitudinea mamei. Iepuraşul singur îl reprezenta pe C. Era singur, adică fără tată, fără cenzură. Ar fi vrut să se ducă departe cu mama, dar îi era frică de ea că ar fi putut să-l muşte (*„să-i muşte de codiţă"* - poate a vrut să spună „să-i muşte codiţa" sau a folosit pluralul. În acest ultim caz se temea să nu-l castreze şi pe el şi pe tată.)

La C. complexul castrării e alimentat şi de teama de a nu fii din nou părăsit de mamă. Chiar şi mama îl ameninţă uneori că, dacă nu este cuminte, îl va părăsi, ceea ce este foarte traumatizant pentru el, ţinând cont şi de experienţele prin care a trecut. *„Mama bătea maimuţica pentru că uitase de ea. Apoi vine o fată şi îi spune mamei că maimuţica este a ei. Atunci mama ia maimuţica şi o spală, o pune în pat. O lăsase acolo pentru că nu ştia că e maimuţica noastră."* Cred că este fantasma părăsirii copilului şi a revenirii lui în familie.

Într-o şedinţă când se juca cu animalele de fermă a respins foarte violent purceaua cu purceluşii care sug lapte. A spus că purceluşii care sug sunt, de fapt, picioarele purceluşei. Sugând, fac un corp comun cu mama, aparţin corpului

Scanned with OKEN Scanner

mamei, aşa cum fătul în burta mamei aparţine corpului ei. A împuşcat purceaua apoi a separat animalele de fermă, le-a împuşcat pe toate şi le-a aruncat la gunoi. A spus că le omoară pentru mâncare. S-a simţit frustrat de sânul matern şi a omorât, pe lângă purcea, şi celelalte animale de fermă pentru că făceau parte din aceeaşi categorie, a celor care se bucură de sânul matern. Faptul că le împuşcase pentru mâncare însemna că le omoară mâncându-le, le internalizează, era ca un canibal. A vrut să particip şi eu la omorul animalelor, rugându-mă să repar pistolul (să repar ceva din el). Reparând pistolul, participam şi eu la omorârea animalelor, îl ajutam, îl sprijineam, îl înţelegeam, avea în felul acesta acordul meu.

Într-o şedinţă a povestit un vis în care *„o balenă, un rechin şi un peşte se băteau. Una era mai cuminte, alta era mai rea. Învingea cea mai cuminte. Dintre ele, eu eram cel mai mic."* Apoi a făcut un joc de rol cu o mamă şi o fiică. Fetiţa o bruschează pe mamă şi mama, drept pedeapsă, spune că pleacă la nuntă. Copilul vrea şi el să meargă, dar mama nu-i dă voie. În visul lui apare conflictul dintre mama (balena), tata (rechinul) şi C. (peştele). Relaţia dintre tată şi C. este interiorizată în relaţia supraeului cu eul. Tatăl apare sub forma unui rechin castrator, faţă de care C. se simte inferior, mic. El se identifică cu partea pozitivă, dar neajutorată, castrată. Acest vis exprimă trăirea la nivel intrapsihic a conflictului de autoritate cu tatăl. Lupta dintre partea rea şi partea cuminte poate reprezenta şi lupta dintre tendinţele lui instinctuale inconştiente (masturbatorii, incestuoase şi agresive) şi interdicţiile deja interiorizate. Faptul că învinge cel cuminte este o dovadă a interiorizării tabuului incestului, adică o câştigare a luptei de către supraeu.

Această criză a castrării permite depăşirea complexului Oedip şi identificarea lui C. cu tatăl. Jocul pe care-l face după ce povesteşte visul exprimă într-o formă deformată acelaşi conflict. Dorinţele sexuale pentru mamă sunt transformate în acte agresive faţă de aceasta. I s-a refuzat folosirea penisului pentru satisfacerea dorinţelor şi s-a simţit castrat, s-a transformat într-o fetiţă. Mama l-a ales pe tată în loc să-l aleagă pe C. (nunta reprezintă relaţia ei cu tatăl), pedepsindu-l astfel pe C.

Aspecte generale

Dintre toate jucăriile cel mai mult l-au atras păpuşile. Mama era simbolizată de cele mai multe ori prin aceeaşi păpuşă. Elicopterul îl reprezenta pe el, dar uneori şi pe mamă, iar atunci când îl găsea descompus în piese avea grijă să-l refacă. Dacă nu reuşea singur îmi cerea ajutorul. Pe de o parte dorea o integrare a eului, stabilirea unui echilibru, iar pe de altă parte dorea să restabilească integritatea corpului matern, pentru a fi în posesia unui obiect bun şi stabil. Introiecţia unui astfel de obiect îi întăreşte eul.

Uneori spunea că are şi el creioane colorate sau jucării acasă, ceea ce însemna că o parte din analiză, o parte din mine îi aparţinea şi că el venea la şedinţe cu frământările pe care le avea şi acasă. De multe ori nu-mi cerea să intervin în jocul lui decât ca să-i repar ceva ce nu putea el singur, cerându-mi astfel să repar şi ceva din el.

Într-una din şedinţe a cerut „jucăria lui", ceea ce înseamnă că el simţea că are acolo ceva care este numai al lui, ceva în care poate avea încredere, pe care se poate baza. Era foarte sigur că jucăria este acolo şi că o va primi (cred că simţea siguranţa acestui gen de relaţie).

La început se juca cu jucăriile pe masă. După o perioadă de timp, obiş-

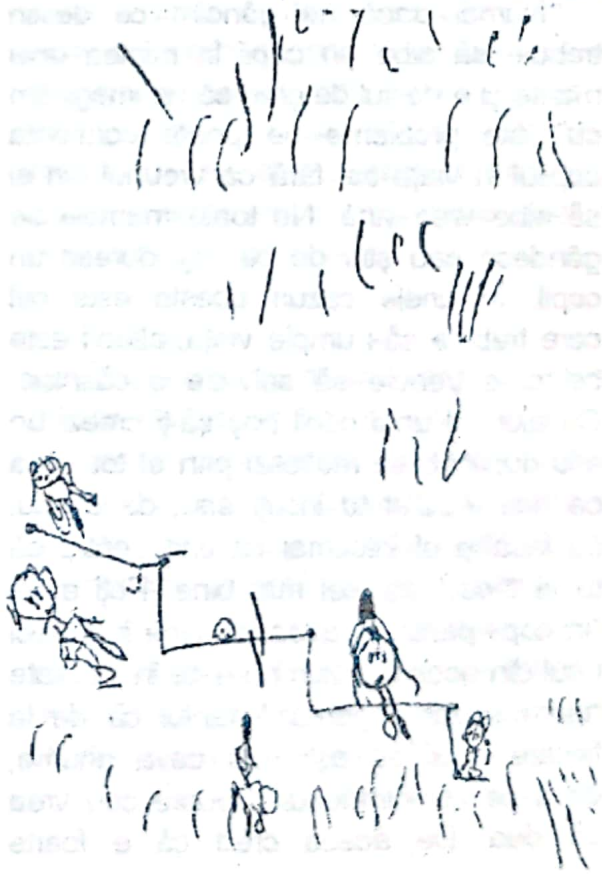
Scanned with OKEN Scanner

nuia să le răstoarne pe jos pentru că avea mai mult spaţiu (avea nevoie de mai mult spaţiu), nu mai era limitat de marginile mesei, putea să stea în orice poziţie. Ştia că putea să facă tot ceea ce dorea. Acest spaţiu îi oferea mai multă libertate în mişcări, chiar şi în limbaj.

O dată s-a întâmplat să iau în sala de joc, înaintea lui C, pe un alt băieţel (A.). C. venise mai târziu şi nu-şi terminase micul dejun. A fost foarte supărat în acea şedinţă şi a recunoscut şi motivul, demonstrând cât de important este cadrul analitic. Până în momentul când l-am întrebat dacă s-a supărat din cauza inversării şedinţelor şi-a manifestat ostilitatea prin tăcere şi a fost agresiv (m-a împuşcat, dar nu în mod direct, ci în oglindă sau ascuns sub masă).

În şedinţa în care a povestit despre tatăl care era poliţist şi îi păzea pe el şi pe mamă l-am întrebat de ce îi păzea. C. a refuzat să răspundă la toate întrebările, apoi a schimbat jocul şi s-a jucat cu maşinuţele. După ce a făcut o asociaţie între maşinile negre care explodează şi „treaba mare" a spus că s-a plictisit şi de maşinuţe. A vrut să deseneze. Orice încerca să deseneze, spunea că nu reuşeşte: „nici un copac, nici o maşină nu pot să fac". Teama că ar putea aduce ceva din inconştient la suprafaţă a generat rezistenţe: a povestit filme de la televizor de teamă să nu spună prea multe lucruri despre el; a cerut altă foaie pe care să deseneze, deşi nu desenase aproape nimic pe prima foaie. De fapt, şi-ar fi dorit să înceapă o altă şedinţă, să-şi proiecteze problemele pe un nou ecran alb. La sfârşitul acestei şedinţe a spus că s-a gândit singur să-şi strângă jucăriile. Dorea sfârşitul şedinţei care-l tensionase. De obicei, aşeza jucăriile rând pe rând pentru a amâna sfârşitul şedinţei.

Desenul ce urmează a fost realizat într-una din ultimele şedinţe. S-a desenat pe el la un bazin de înot urcând pe nişte trepte, pregătindu-se să se arunce în apă. S-a desenat şi în momentul în care cădea în apă. *„Îmi aleg culorile care scriu bine. Aici eram eu când am căzut în apă. Acum eram mai mare, crescusem pentru că venisem de mult. Aveam şi o pălărie pe cap. Am căzut cu pălăria pe cap."* Descrierea desenului, poate fi o descriere a lui în analiză, o descriere a felului în care a simţit el analiza - ca un drum în mai multe trepte, o muncă în care trebuie să exploreze în adâncime, să caute în inconştient, să cadă pentru a se putea ridica, pentru a urca treptele. A simţit o evoluţie de-a lungul analizei, o creştere. Iniţial s-a desenat mai mic apoi mai mare. Îi era mai puţin teamă de castrare şi se simţea mai în siguranţă. Deşi a căzut, a rămas cu pălăria (falică) pe cap. În poziţia în care se află cel mai sus nu mai are pălăria falică, dar are



Scanned with OKEN Scanner

desenat un falus. După ce a făcut acest desen a vrut să-şi ia din dulap o jucărie pentru că cele aduse de mine erau prea puţine. Vroia mai multe jucării, vroia mai multe de la mine, să-l ajut mai mult, vroia mai multe de la analiză. Era nemulţumit de analiză.

În următoarea şedinţă (penultima) m-a întrebat *„cine a colorat racul pentru că pe o parte avea altă culoare!"* El era racul cu care se produsese o schimbare. La sfârşitul şedinţei a vrut să ia din jucării. El singur reuşise să schimbe ceva din el şi dorea o recompensă. Efortul pe care-l făcuse pentru depăşirea pulsiunilor se cerea compensat. Reuşise această schimbare în analiză şi de aceea preţul trebuia să-l primească tot din analiză. În ultima şedinţă a pus între mine şi el jucăriile, tigrişorul, ursuleţul. Între maşina lui şi maşina mea *„sunt maşina lui tati, maşina lui mami!"* De aceea el dorea să ia acasă din jucării, să fie cât mai puţine jucării între noi.

Numai dacă ne gândim ce destin trebuie să aibe un copil în mintea unei mame şi e destul de greu să ne imaginăm cu câte probleme se poate confrunta copilul în viaţa sa, fără ca vreunul din ei să aibe vreo vină. Nu toate mamele se gândesc sau ştiu de ce îşi doresc un copil. În unele cazuri acesta este cel care trebuie să-i umple viaţa, alteori este cel care trebuie să salveze o căsnicie. Cu ajutorul unui copil poţi să-ţi creezi un mic duplicat, să realizezi prin el tot ceea ce n-ai realizat tu însuţi sau, de ce nu, să facă şi el întocmai ca tine pentru că tu ai făcut totul cel mai bine. Poţi avea un copil pentru a avea pe cine iubi. Nici unul din aceste cazuri nu este în totalitate anormal dar sugerează faptul că de la fiecare copil se aşteaptă ceva anume, ceva ce nu întotdeauna poate sau vrea să dea. De aceea cred că e foarte important ca părinţii să se gândească şi la ce doreşte sau nu copilul, la ce aşteaptă el de la ei încă din prima perioadă a vieţii. Această primă perioadă a vieţii este foarte importantă în dezvoltarea individului. Cu cât un individ a suferit mai puţine traume în perioada primei copilării cu atât toleranţa lui la conflicte va fi mai mare pentru că posibilitatea de conştientizare a acestora va fi mai mare. Aceasta nu înseamnă că dacă un copil nu a trăit nici o situaţie angoasantă, el nu avea nici un conflict interior. Pentru un copil surse angoasante exterioare există încă din momentul naşterii dar multe vin şi din lumea lui interioară. El trebuie să le poată pune în afara lui, să le exteriorizeze, să le proiecteze pentru a le înlătura. Există o perioadă în viaţa oricărui individ în care posibilităţile, modalităţile lui de elaborare a angoasei sunt insuficiente. De aceea, el trebuie ajutat pentru ca totul să decurgă cât mai bine. Copilul are nevoie de prezenţa părinţilor care să preia o parte din tensiunile lui. Apoi, atunci când apare o problemă e mai important să se înţeleagă ce se întâmplă, decât să se respingă problema. Aproape orice simptom poate fi reprimat prin forţă de către părinţi sau educatori pentru că raportul de forţe dintre copil şi adult este evident în favoarea adultului. Nu este important simptomul, ci ceea ce a generat simptomul.

Procesul analitic cuprinde şi o elaborare şi o reelaborare a conflictelor care nu depind de transfer. Copilul exprimă, într-una sau mai multe forme tensiunile, conflictele lui şi este foarte bine că le exprimă pentru că în acest fel o parte a energiei afective asociate lor e eliberată, descărcată. De aceea, sper că şi simpla observaţie psihanalitică, pe care am făcut-o cu copiii din Grădiniţa nr.16 i-a ajutat măcar într-o mică măsură.

Scanned with OKEN Scanner

BIVITELINII

Irina Preduţoiu, studentă,
Facultatea de Psihologie,
Universitatea „Titu Maiorescu"

Observaţia psihanalitică din Grădiniţa cu program săptămânal 241 s-a realizat în 1997 cu patru copii de cinci ani. Aceşti copii au fost reco-mandaţi pentru analiză de către educa-toare datorită greutăţii lor manifeste în adaptarea în grădiniţă. Dintre copiii cu care am lucrat am ales pentru prezentare doi gemeni bivitelini (fetiţă şi băiat) datorită complexităţii problemelor apărute în cazul lor. Acestea sunt generate de absenţa tatălui, privarea de mediul familial şi specificităţii relaţiei dintre gemeni. Prin prezentarea fiecărui caz în parte, se va evidenţia cum aceşti factori au influenţat în mod diferit dezvoltarea fiecăruia dintre fraţi.

BĂIATUL AGRESIV (E.) E. este un copil care incomodează: pe adulţi îi ignoră, pe copii îi agresează. Motivele pentru care E. a fost propus pentru analiză sunt: faptul că nu răspunde la apel, că are un nivel intelectual considerat a fi inferior surorii sale şi pentru că este agresiv cu colegii.

La începutul analizei, E. era extrem de timid: îi era teamă să atingă jucăriile, aştepta acordul observatorului, vorbea şoptit, puţin, nu răspundea la întrebări. Această timiditate, care a fost manifestată numai la începutul şedinţelor, s-a transformat după câteva etape într-o agresivitate exprimată.

Având în vedere importanţa simbolică a alegerii jucăriilor am optat pentru o structurare a cazului în funcţie de aceste obiecte.

Binoclul

Este una din jucăriile preferate; îl descompune pentru ca imediat să încerce (fără reuşită) să-l refacă; mă priveşte cu el având toată libertatea de a mă apropia sau îndepărta; cu ajutorul lui, separă jucăriile în fete şi băieţi; îl abandonează dar niciodată definitiv.

Binoclul este foarte preţios pentru E., pentru că reprezintă relaţia sa cu tatăl absent (justificarea afirmaţiei se va găsi în realizările copilului prezentate ulterior). Binoclul îi creează o stare de confort psihic, se simte puternic pentru că nu se simte singur. Faptul că binoclul este foarte adesea dezmembrat, simbolizează sentimentul de vinovăţie apărut ca efect al plecării tatălui iar dorinţa de a se întoarce este reprezentată prin încercarea de a-i reasambla piesele. Prin reasamblarea jucăriei, copilul reface simbolic universul familial pierdut, carac-terizat prin prezenţa tatălui, imagine prin care îşi poate satisface pulsiunea de dominaţie.

Maşinile

Deşi nu erau decât foarte rar instrumente de joc, le era acordată o atenţie deosebită. La începutul analizei, în fiecare şedinţă, înainte de plecare, mă ruga insistent să-i las o jucărie la grupă. Faptul că această dorinţă nu era îndeplinită, a produs o modificare în exprimare. Dorea ca eu să aduc alte maşini, cele existente nefiind suficiente: *„Ai adus alte maşini? Vreau să aduci alte maşini!"*

Datorită faptului că, acasă E. este

Scanned with OKEN Scanner

înconjurat numai de persoane de sex feminin, dorinţa lui de a aduce maşini se traduce în dorinţa de a aduce băieţi, ceea ce exprimă, la un al doilea nivel de analiză, nevoia de identificare cu tatăl.

Jocul cu mingea

Reprezintă cea mai agresivă manifestare din întreaga analiză. Pentru a descrie şi interpreta jocul cu mingea, trebuie precizat cadrul analitic: sala în care se desfăşoară şedinţele este împărţită printr-un perete cu geam în două încăperi care comunică printr-o uşă. O singură încăpere este destinată activităţii noastre, cealaltă fiind închisă. În camera alăturată se află o debara în care E. dorea adesea să intre. Aici se desfăşoară lecţiile de limba engleză unde, după spusele lui E., copiii primesc bomboane şi jucării.

Jocul cu mingea a apărut în timpul psihanalizei sub diferite forme. Frecventă era o manifestare agresivă care viza îndeosebi, geamul despărţitor. Copilul lovea foarte puternic acest geam, fapt ce-i provoca o evidentă plăcere. Jocul era însoţit de ţipete, urlete, dar şi de agresiuni îndreptate împotriva propriei lui persoane (aruncări periculoase, sărituri, căzături). Sub această formă, jocul cu mingea a apărut la început. Mai târziu, mingea a reprezentat un instrument de exprimare a afecţiunii şi nu unul de exercitare a puterii.

Camera vecină o reprezintă pe mamă iar debaraua pe soră. Izbirea peretelui are ca scopuri pătrunderea în camera vecină (posedarea mamei) şi intrarea în debara (înlăturarea surorii şi păstrarea mamei numai pentru el). Fantasma unui act sexual cu mama, realizat într-un mod agresiv, este simbolizată de lovirea zidului. Prin agresivitate, copilul o domină pe mama interdictivă, iar când imaginea acesteia devine permisivă, prin transfer (copilul a fost lăsat să intre în camera alăturată în timpul unei şedinţe), el nu mai are nevoie să fie agresiv. În urma acestei realizări, comportamentul copilului s-a modificat: nu a mai vorbit în şoaptă, a răspuns la întrebări, s-a jucat mai liber.

Implicarea observatorului în jocul cu mingea constituie pentru E. şi realizarea unei alianţe împotriva surorii. Prin joc, copilul o are alături pe mamă (prin transfer) care, în acest fel, nu mai face cuplu cu sora sa ci cu sine, care nu mai este împotriva sa, ci alături de el.

Totodată, camera alăturată reprezintă pentru E. şi locul de întâlnire cu tatăl, fapt demonstrat de asociaţia pe care o face între jucăriile şi bomboanele primite în acea cameră (ca recompensă pozitivă) şi tată.

Jucăriile înzestrate cu atribute feminine

În jocurile sale, E. îndepărtează şi apoi agresează sau chiar distruge anumite jucării: cercurile şi cuburile sunt aruncate, împrăştiate cu brutalitate şi satisfacţie; maşinile roşii sunt respinse; farfurioarele, mingile, soldatul cu fustă sunt „neinteresante".

Aceste manifestări specifice stadiului sadic-anal exprimă faptul că obiectul ales (mama) este simţit ca fiind opus şi străin propriei lui persoane. Într-o primă etapă, aceste acte agresive descarcă tensiunile, du–pă care sunt proiectate în exterior şi atribuite mamei, surorii şi bunicii *„cele trei fetiţe îl bat pe căţeluş"*. Expulzarea agresivităţii şi receptarea ei în persoanele de sex feminin, exprimă manifestări specifice stadiului falic, în care se realizează primatul zonei genitale. Agresivitatea proiectată este resimţită ca o ameninţare castratoare.

Scanned with OKEN Scanner

Jocul cu racul

Racul este o jucărie faţă de care E. exprimă un comportament contradictoriu: îi este frică de rac dar îl include în jocurile sale şi în acelaşi timp, îl consideră un mijloc de manifestare a iubirii faţă de mamă. În cursul analizei, racul este prezent în diferite ipostaze: racul este mama percepută ca fiind castratoare: *„Racul mă înţeapă", „Racul îl bate pe peştişorul albastru. Îl omoară"* dar în acelaşi timp, îl simbolizează şi pe el.

În timpul unei şedinţe, după ce a mişcat coada unei maimuţe într-un mod sugestiv, E. a luat racul şi l-a îndreptat către răţoiul galben apoi către delfinul albastru. Copilul consideră că albastru este culoarea specifică băieţilor şi că prin toate celelalte culori sunt simbolizate fetele, de aceea răţoiul o reprezintă pe soră (D.) iar delfinul pe E.. Simularea unei masturbări este urmată de ameninţarea cu castrarea care este îndreptată împotriva ambilor copii. E. exprimă astfel teama de a nu fii castrat, aşa cum mama a castrat-o pe D. la naştere, neînzestrând-o cu penis.

Racul ca şi alte animale sunt îndreptate cu tandreţe spre mine (eu reprezentând-o pe mamă prin transfer), într-o fantasmă a unui act sexual cu obiectul ales.

Băieţelul-rac se află într-o relaţie de ambivalenţă cu mama falică, deoarece pe lângă exprimarea afecţiunii faţă de aceasta, manifestă şi dorinţa de a o castra pentru că nu reuşeşte să o domine.

Purceaua cu pui

Este o jucărie (o purcea cu patru pui care sug) percepută de E. ca fiind extrem de anxiogenă: *„Purceluşul l-a muşcat de burtică. Purceluşii îl sug de burtică. Purceluşul e băiat. Purceluşii sug de la un tătic. Purceluşii îl muşcă pe purcel. Pe purcel îl doare."*

Purceaua este văzută ca tată pentru că unul dintre purceii care sug este considerat penis. Purceaua îi reprezintă şi pe E. în două ipostaze: puternic şi slab. Este slab pentru că mama, bunica şi sora sunt puii care sug, el resimţind acest fapt ca pe un act castrator. Pe de altă parte, este puternic pentru că este singurul care posedă penis.

Dacă la începutul analizei, jucăriile erau împărţite în fete şi băieţi, spre sfârşit, jucăriile sunt în număr majoritar masculinizate: *„Toate jucăriile sunt băieţei"*. Mingile sunt: *„doi tătici, un frăţior care este la şcoală, un copil şi alt băieţel."* O găinuşă cu puişori: „Mămica lor e băieţel, puişorii sunt băieţei". Faptul că vrea ca mămica lui să fie băieţel, exprimă transformarea nevoii nesatisfăcute de identificare cu tatăl absent, în dorinţa ca mama să se identifice cu el. Masculinizarea jucăriilor este o compensare născută din sentimentul de inferioritate. Se simte devalorizat pentru că este singurul băiat şi pentru că este comparat cu sora, considerată în familie, cea cuminte şi deşteaptă.

În timpul unei şedinţe, E. a construit un turn din patru cilindrii şi m-a măsurat pe mine cu el. Concluzia: *„Tot tu eşti mai înaltă!"*. Turnul îl simboliza pe E. iar eu reprezentam relaţia puternic con-solidată dintre mamă, bunică şi soră. Pulsiunea de dominaţie nu-şi găseşte satisfacerea în manifestare deoarece copilul, deşi este foarte agresiv, nu domină ci se simte dominat. Prin construirea turnului, E. recunoaşte că prin analiză devine mai puternic dar nu atât de puternic încât să domine cele trei persoane din

Scanned with OKEN Scanner

familie pe care observatorul le reprezintă.

Soldatul cu fustă

Este întâlnit în manifestările agresive ale băiatului. E. descompune cu violenţă jucăria arătând un interes deosebit pentru fustă şi pentru ceea ce se poate găsi sub ea.

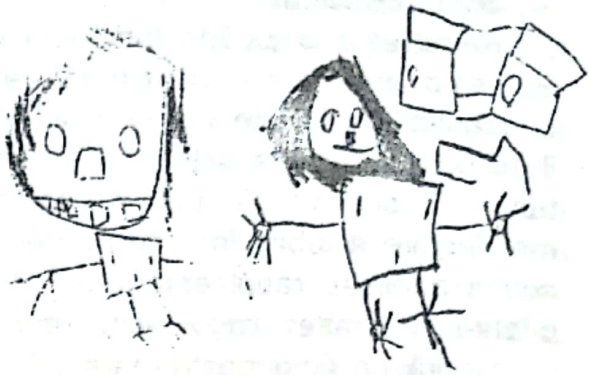
Soldatul cu fustă este E. dar şi D. în acelaşi timp. Apare teama de a nu fii încorporat şi astfel dominat şi controlat de D., teamă care periclitează satisfacerea dorinţei de dominaţie. Respingerea şi violentarea jucăriei reproduc frica de a nu fi castrat. Se naşte astfel, un conflict între nevoia de identificare cu sora lui, pentru că este considerată superioară atât în ceea ce priveşte atitudinile cât şi capacităţile intelectuale şi teama de a nu fi ca D., adică de a nu fi castrat.

Bunica şi mama doresc ca E. să fie „soldatul cu fustă", adică să fie un băieţel cuminte, ceea ce pentru copil înseamnă să fie un băieţel castrat. Prin distrugerea jucăriei, E. găseşte un mecanism adaptativ de refacere a Eului destructurat.

Pinguinul şi dovlecelul

Dovlecelul este o jucărie surpriză: la deschiderea capacului ţâşneşte un „omuleţ"; iar pinguinul are capul detaşabil. De aceea, aceste jucării permit copilului explorarea propriei interiorităţi.

„Omuleţul" mamă din dovlecelul D. este de fiecare dată mutat în pinguinul-E., ceea ce reprezintă rivalitatea fraternă pentru mamă. Încorporarea mamei este realizată pentru că numai aşa, D. poate fi deposedată de mamă. Reîntoarcerea lui în uterul matern nu este dorită deoarece aceasta nu se poate realiza decât împreună cu D.: *„În pinguin e un bau-bau. Pinguinul l-a înghiţit pe bau-bau."*



Desenul reprezintă structura triunghiulară a complexului Oedip. Cele două personaje îi reprezintă, pe de o parte pe D. şi E. într-o relaţie de rivalitate iar pe de altă parte, pe E. şi pe mamă într-o relaţie de iubire.

Agresivitatea lui E. reprezentată prin expresivitatea dinţilor, este atenuată prin culoare. Alegerea culorii gri pentru reliefarea propriei lui persoane şi a negrului pentru desenarea observatorului, ilustrează nevoia de identificare cu mama şi cu D.. Agresivitatea apare ca reacţie la faptul că se simte dominat de cele două personalităţi feminine puternice. E. are trei degete „pentru că este băiat". Aceste trei degete reprezintă atât cele trei persoane de sex feminin din viaţa lui, cât şi inferioritate lui faţă de soră pe care o compensează prin desen: *„Se trag de mână să vadă care e mai puternic. E. e mai puternic. Eu vreau s-o împuşc pe doamna I."* (I. fiind observatorul)

În imagine, fraţii sunt surprinşi în timpul unei lupte pentru obţinerea mamei. E. doreşte s-o înlăture pe D. iar prin desen modifică realitatea realizându-şi fantasmatic această dorinţă.

Atributele sexuale ale celor două figuri sunt reprezentate prin aceeaşi culoare, ceea ce simbolizează atât un comportament autoerotic, cât şi faptul că el nu cunoaşte decât un singur organ genital (cel masculin).

În colţul din dreapta sus, E. a desenat

Scanned with OKEN Scanner

iniţial o uşă închisă: „Fac o uşă închisă." care apoi a luat conturul a două paturi legate. Uşa închisă este uşa care comunică cu camera alăturată. Se exprimă astfel dorinţa lui de a obţine un act sexual cu mama, dorinţă manifestă în jocul cu mingea. Uşa închisă constituie interdicţia incestului resimţită de copil.

Ambivalenţa faţă de mamă se exprimă prin atitudini tandre la adresa observatorului (mă mângâie cu codiţa maimuţei, mă gâdilă pe faţă, pe ureche) dar şi prin atitudini ostile (mă împuşcă şi mă roagă să mor).

La E. complexul Oedip apare sub forma sa pozitivă dar datorită absenţei tatălui, locul acestuia este luat de soră. Ostilitatea faţă de soră este întreţinută de faptul că mama manifestă preferinţă pentru aceasta iar relaţia ce douăor este foarte încărcată de manifestări afective. E. reacţionează la aceste atitudini prin exprimarea ignoranţei faţă de mamă şi a agresivităţii faţă de soră. Ignoranţa apare sub forma unei hipoacuzii, fapt ce a determinat hotărârea mamei de a-i opera pe gemeni de polipi. Slăbirea auzului apare ca un mecanism de apărare al Eului declanşat de gelozie. Operaţia amplifică teama de castrare dar poate constitui şi o dovadă a afecţiunii mamei (beneficiu prin pedeapsă).

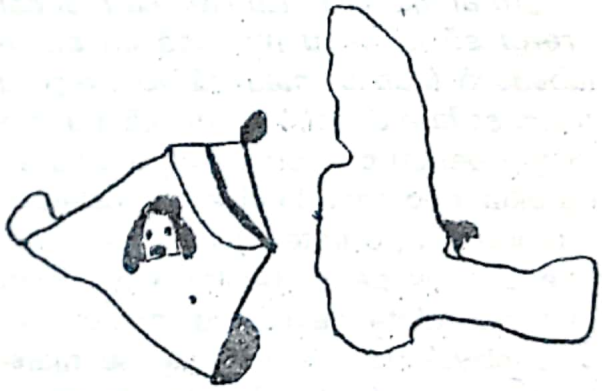
Agresivitatea sa faţă de colegi este o modalitate a manifestării autopunitive. El doreşte să mergă în debaraua din camera vecină pentru a găsi bâtul cu care este pedepsit de educatoare: *„Doamna R. ne bate cu bâtul din debara."*

Polaritatea activitate-pasivitate specifică analităţii se exprimă printr-un comportament agresiv-sadic şi unul autoerotic ce vizează zona anală. Distrugerea jucăriilor, jocul agresiv cu mingea sunt exteriorizări ale pulsiunii de dominaţie care are ca scop controlarea prin posesie a mamei. Erotismul anal apare prin manifestarea în timpul unei şedinţe a unor comportamente contradictorii: nevoia de retenţie şi cea de evacuare. În mijlocul şedinţei, copilul vrea să iasă din sală fără să spună unde merge, fiind întrebat unde se duce, îşi amână acţiunea: *„Vreau să fac caca dar nu-mi dă voie doamna l."* Întrebarea mea este considerată o interdicţie pe care E. o determină pentru a-şi provoca o plăcere.

FETIŢA DEVORATOARE (D.) Se remarcă în grupul de la grădiniţă prin inteligenţă, plăcere pentru interacţiuni sociale şi iniţiativă în grup. Am ales pentru prezentarea cazului său, analizarea şi interpretarea unor desene realizate în timpul observaţiei.

Complexul Oedip

D. a desenat o maşină cu două roţi în care stă *„o fetiţă"* şi a conturat pistolul.



Roţile îi reprezintă pe fraţi, roata colorată este D. iar fetiţa din desen este mama falică. Punctul este afecţiunea pe care D. o primeşte de la mamă atunci când sunt acasă. Maşina este corpul mamei care-i conţine pe cei doi gemeni înainte de momentul naşterii. De fapt, maşina simbolizează prin trei aspecte esenţiale istoria personală a copilului: traumatismul naşterii datorat dublei castrări suferite de D. (pierderea mediului intrauterin şi pierderea penisului - modalitate

Scanned with OKEN Scanner

prin care îşi explică diferenţa dintre sexe), rivalitatea dintre fraţi pentru mamă şi dorinţa de reîntoarcere în uterul mamei (unde poate repara pierderea iniţială prin schimbarea rolurilor sexuale cu fratele).

Se conturează o structură triunghiulară specială a complexul Oedip, în care tatăl este înlocuit de frate. La D., complexul Oedip apare sub forma sa negativă: manifestă iubire pentru mamă şi ură geloasă pentru frate (care este văzut şi ca tată).

Ambivalenţa faţă de mamă este exprimată atât prin dorinţa de a o poseda şi de a primi afecţiunea mamei, cât şi prin aceea de a o pedepsi prin împuşcare deoarece nu i-a oferit şi ei un falus.

Lipsa mamei determină o stare de nesiguranţă psihică: mama afirmă că o iubeşte dar o lasă la grădiniţă împotriva voinţei ei. Obiectul ales este clivat în mamă-bună şi în mamă-rea care o abandonează.

„Tu ai mămică? Eu cred că n-ai dar vreau să ai şi tu mămică ca să te iubească. Mămica mea mă iubeşte şi eu o iubesc tare de tot." Crede că nu are mamă pentru că doreşte ca acesta să nu aibă, deoarece la nivelul transferului îl reprezintă pe frate. Doreşte să-l înlăture definitiv pe E. pentru a beneficia în exclusivitate de iubirea mamei.

Ambivalenţa faţă de frate se manifestă prin dorinţa de a-l înlătura prin castrare (desenarea trăgaciului apoi acoperirea lui cu culoare) şi prin iubirea pe care i-o oferă: *„Vreau să-l iei numai pe E. şi pe mine... Eu vreau să-l iubesc dar el nu vrea. Să-l gâdil şi apoi să-l iubesc. El crede că îl bat, nici acasă nu vrea să-l iubesc... Aş vrea să avem un singur pat, el nu vrea să dormim în pat. E. doarme cu P. (o colegă de grădiniţă). Nu vreau să doarmă cu P.. Lui îi place să doarmă numai cu mine... De ce îl iei şi pe E.?"*

D. nu poate face o separare între ea şi E. deoarece ea nu poate accepta faptul că ea nu posedă falus şi de aceea, E. apare ca o parte componentă, ca o prelungire a ei. În acest fel, este rezolvată dorinţa de a avea penis. D. se percepe diferită prin absenţa penisului dar şi legată inseparabil de E., care generează conflictul. Ea încearcă să-l atragă pe frate într-un joc erotic în care ea doreşte să-l posede şi să-l încorporeze. Fantasma actului sexual în care D. îl domină şi apoi îl devorează pe E., îşi găseşte exprimări atât în desen cât şi în dorinţa de a-l iubi, exprimată verbal. D. îl consideră şi pe frate (alături de mamă) vinovat de faptul că ea nu deţine un falus. De aceea, receptează în mamă agresivitatea pe care ea o manifestă faţă de E.: *„Pisicuţa se muşcă cu E. Îi place să se joace, să se meargă afară. Ea merge afară cu mămica. Mămica nu-l iubeşte pe căţeluş pentru că muşcă."*

Complexul Castrării

Desenul a fost realizat prin conturarea unui pui din pluş cu păstrarea culorilor acestuia. Puiul desenat este un *„băieţel bun"*. Puiul are patru picioare pentru că îi reprezintă pe ambii copii. „Mânuţele" sunt reprezentarea simbolică a două penisuri dintre care unul este castrat. Conturarea puiului traduce do-

Scanned with OKEN Scanner

rinţa de a-l apropia afectiv pe frate, de a-l cuceri şi stăpâni prin transformarea lui într-un băieţel bun. Trasarea conturului oferă posibilitatea de a modifica realitatea pentru a o putea stăpâni şi controla. Expresiei *„băieţel bun"* (castrat) i se opune cea de *„băieţel rău"* (falic). Desenarea puiului dezvăluie tensiunea produsă, pe de o parte de dorinţa de a avea penis şi pe de altă parte, de imposibilitatea de a-l obţine. Tensiunea este eliberată prin realizarea identificării cu E., identificare care se obţine, într-o primă fază, prin introiecţie.

„Tu ai un băieţel? Mama mi-a spus că fetiţele au băieţei. Eu îl am pe E.. Mama nu are băieţel. E. nu poate să aibă băieţei. Numai fetiţele pot avea". A avea băieţel înseamnă a avea penis. E. devine prin introiecţia penisului o parte componentă a fetei. Fantasma castrării, în care D. îl deposedează pe frate de penis şi-l integrează în propriul corp, declanşează fantasma unui act sexual cu mama. Mama nu are un băieţel pentru că o are pe ea, care este un băiat deghizat într-o fetiţă. Invidia de penis la D. nu se manifestă numai prin faptul că se simte defavorizată şi doreşte să posede un penis la fel ca şi E., ci şi prin dorinţa castratoare de a obţine penisul fratelui.

Angoasa de castrare este resimţită şi mai intens datorită operaţiei pe care au suferit-o gemenii. D. resimte operaţia ca pe o pedeapsă pentru manifestările sale autoerotice observate şi interzise de mamă şi educatoare. Sentimentul de vinovăţie este declanşat atât de faptul că se simte abandonată la grădiniţă, unde nu primeşte afecţiunea mamei dar şi prin această intervenţie chirurgicală care reeditează castrarea de la naştere (când penisul a fost luat de frate). *„Am greşit, nu e frumos aici... Am stat patru zile acasă pentru că m-a operat. Mi-a curs sânge. Am stat mult la doctor până s-a făcut seară. E. nu a plâns la injecţie dar la operat a plâns. A zis doctorul că mă adoarme dar nu m-a adormit. Acolo era şi un gândac mort, acolo în camera aia unde am fost eu".* Gândacul mort o reprezintă pe ea castrată. Dorinţa de a dormi, de a fi adormită, reprezintă nevoia de a împinge în inconştient, de „a uita" trauma suferită. Neîndeplinirea ei provoacă o tensiune foarte puternică pe care D. nu o poate stăpâni singură, aşteptând ca altcineva să preia angoasa. Dormitul este asociat cu plăcerile autoerotice pentru care consideră că doctorul a pedepsit-o. Întâmplările petrecute în cabinetul medical, declanşează o rememorare a fantasmei originare legate de momentul naşterii: *„Mi-era frică de gândac pentru că mă muşca. Pe E. nu putea să-l muşte pentru că era lângă mama, pe mama nu putea să o muşte pentru că era lângă fratele meu. Eu eram lângă doctor. Eu vroiam să-l muşte pe doctor şi pe E."*

Astfel, ca şi la naştere, momentul operaţiei îi determină pe copii să se simtă deposedaţi de mamă (castrarea primară) şi aruncaţi într-un mediu ostil. Lui D. îi este frică de operaţia considerată pedeapsă pentru că se află singură în faţa acestui obstacol. Dorinţa de a-i muşca pe doctor şi pe E. exprimă dorinţa de a-i castra pentru că ei o îndepărtează de mamă în acel moment critic. Transferă asupra medicului agresivitatea care este de fapt adresată mamei care nu a înzestrat-o la naştere cu penis.

În aceeaşi şedinţă, după exprimarea verbală a momentului operaţiei, D. s-a urcat pe spaliere, cerând ajutor observatorului la coborâre. Mamei care este reprezentată de observator prin transfer, i se solicită ajutorul, ce nu este primit. Mama participă alături de medic şi de

Scanned with OKEN Scanner

E. la castrarea primară, fapt ce o tensionează şi mai puternic pe D.

La cei doi gemeni, datorită absenţei tatălui, complexul Oedip se prezintă într-o structură specială: mama este obiectul ales pentru ambi copii iar pentru fiecare dintre ei, celălalt constituie rivalul. Cauzele urii dintre cei doi sunt evident diferite pentru fiecare: E. se simte frustrat de afecţiunea mamei, doreşte exclusivitate necondiţionată a iubirii acesteia iar faptul că nu o poate obţine declanşează un sentiment de inferioritate faţă de soră, pe care încearcă să-l compenseze în analiză, prin masculinizarea jucăriilor. Dorinţa ca valorile lui să fie susţinute de o persoană de sex masculin, generează nevoia de identificare cu tatăl absent.

La D., dorinţa de a-l înlătura pe frate este determinată atât de comportamentul agresiv al acestuia faţă de ea cât şi de sesizarea diferenţei dintre organelor lor genitale.

Manifestarea sentimentelor ostile se realizează prin modalităţi diferite la cei doi copii şi anume prin reîntoarcerea pe traseul evoluţiei psihice şi oprirea în puncte deosebite.

E. îşi exteriorizează tensiunile afective prin manifestări preponderent sadic-anale; intrarea în posesia mamei nu se poate realiza decât după o luptă crâncenă în jocul cu mingea sau după distrugerea jucăriilor, fapt care-i creează o plăcere intensă. Plăcerea este obţinută nu numai prin exprimarea pulsiunii de dominaţie, ci şi prin trezirea erotismului anal (defecaţia în timpul şedinţelor).

D. resimte lipsa penisului ca pe un prejudiciu care i-a fost adus şi, de aceea încearcă să-l compenseze prin negare. Ea consideră că posedă un falus prin faptul că-l posedă pe E.. Fratele este devorat şi apoi încorporat într-un mod fantasmatic, ceea ce explică ambivalenţa pulsională faţă de acelaşi obiect. Numai prin manifestarea afec-ţiunii poate să-l posede şi apoi să-l în-corporeze. Dorinţa de o păstra pe mamă numai pentru ea, pe de o parte, şi conflictul dintre dorinţa de a-l poseda pe E. şi interdicţia incestului pe de altă parte, determină o fixaţie la stadiul sadic-oral.

Elemente de oralitate apar în manifestările ambilor fraţi. D. se transformă într-un bebeluş care cere mamei să preia angoasele iar E., prin desen, nu diferenţiază corpul (sânii) mamei de al său. Se exprimă astfel dorinţa ca numai el să beneficieze de plăcerile orale oferite de mamă. Stadiul oral se prezintă în cazul gemenilor (în general) într-o formă caracteristică; apare o frustrare a fiecăruia dintre bebeluşi generată de îndepărtarea de la sân pentru ca şi celălalt „înfometat" să fie satisfăcut. Sânul este astfel clivat în sân-bun şi sân-rău, nu numai pentru că i se oferă şi i se ia copilului, ci şi pentru că aceste acţiuni nu-l vizează numai pe el. În această perioadă, afecţiunea mamei începe să se direcţioneze mai pregnant asupra unuia dintre copii. De acum, copiii vor fi în permanenţă comparaţi şi, de aceea, se conturează doar vag antonimiile, unul dintre gemeni fiind întotdeauna mai frumos sau mai deştept decât celălalt. Aşa se nasc germenii ce declanşează ostilitatea dintre fraţi.

Rivalitatea între gemeni este de un tip special pentru că nici unul dintre fraţi nu a beneficiat anterior de afecţiunea părinţilor oferită în exclusivitate. La fraţii obişnuiţi, rivalitatea se structurează în funcţie de următoarele motive: primul născut care a fost o perioadă copil unic, oferindu-i-se întreaga dragoste şi atenţie a părinţilor este detronat de apariţia fratelui mai mic, fapt ce determină un puternic dezechilibru afectiv. Secundul, pentru că

Scanned with OKEN Scanner

nu a fost niciodată copil unic, se va lansa într-o cursă cu fratele mai mare dorind să-l urmeze şi chiar să-l depăşească (Alfred Adler „Psihologia şcolarului greu educabil" Ed. IRI, Buc., 1995).

În cazul gemenilor E. şi D., complexul Cain apare sub o formă apropiată de cel descris anterior. E. poate lua locul primului născut, deoarece el a beneficiat cândva de afecţiunea specială din partea tatălui; de aceea el se simte abandonat afectiv pentru că mama o preferă pe soră. D. îl reprezintă pe ultimul născut captând atenţia mamei cât şi a altor persoane (educatoare, bunică), doreşte să fie ca E. (să-l urmeze pe „primul născut"), adică să posede penis. E. doreşte să o înlăture pe D. pentru afecţiunea mamei iar D. să-l distrugă pe frate prin castrare şi devorare pentru a obţine penisul invidiat.

Conflictele şi tensiunile care nu-şi pot găsi „rezolvarea" decât printr-o reîntoarcere la stadiile anterioare, sunt „catalizate" în aceste cazuri şi de mediul în care-şi petrec aceşti copii momentele cele mai importante pentru dezvoltarea personalităţii.

Grădiniţa reprezintă un univers marcat de dualitatea bine-rău (interdicţii - permisivităţi; pedepse - recompense; educatoare bună - rea; copil cuminte - obraznic), un univers în care nu se ţine cont de aşteptările copilului, ci de ceea ce se aşteaptă de la copil.

Cel mai mare neajuns pe care grădiniţa îl provoacă copilului (pe lângă numeroasele aspecte pozitive ale sale), este faptul că preşcolarul se află în permanenţă sub autoritatea unor adulţi (educatoare şi personal de serviciu). El nu-şi poate satisface nevoile (de orice tip) decât dacă cere voie iar obţinerea unor „mici plăceri" (o jucărie sau creioane colorate) este condiţionată frecvent de realizarea unor acţiuni neplăcute, adesea inutile. Toate acestea constituie un cadru excelent pentru realizarea regresiei. Copilul ştie, „a învăţat" deja că toate problemele care apar pot fi soluţionate numai de autoritatea supremă - adultul, lui nelăsându-i-se şansa de a găsi soluţii proprii (chiar dacă nu sunt cele mai bune). Supraeul său în formare se constituie din interiorizarea, pe de o parte a exigenţelor şi interdicţiilor parentale iar pe de altă parte, a severităţii educatorilor. Astfel se explică şi comportamentele autoagresive ale celor doi fraţi: prin preluarea interdicţiilor Supraeul mustră cu asprime Eul micuţilor ceea ce are drept consecinţă apariţia manifestărilor autopunitive (D. aruncă jucăriile şi cărămizile pe ea, E. se caţără, se aruncă periculos şi cade).

Grădiniţa în sine impune copilului un efort de maturizare socială iar atunci când aceasta este săptămânală adaugă tensiunea provocată de desprinderea precoce de mediul familial. În acest articol am avut în vedere tocmai această situaţie specială, evidenţiându-se caracteristicile acesteia şi modul în care se impregnează mediul în structura personalităţii copilului, precum şi nevoia acută pe care o au, cu precădere aceşti copii, de susţinere în dezvoltarea lor afectivă, dincolo de programul de stimulare şi dezvoltare cognitivă, motrică şi socială, realizat în grădiniţă.

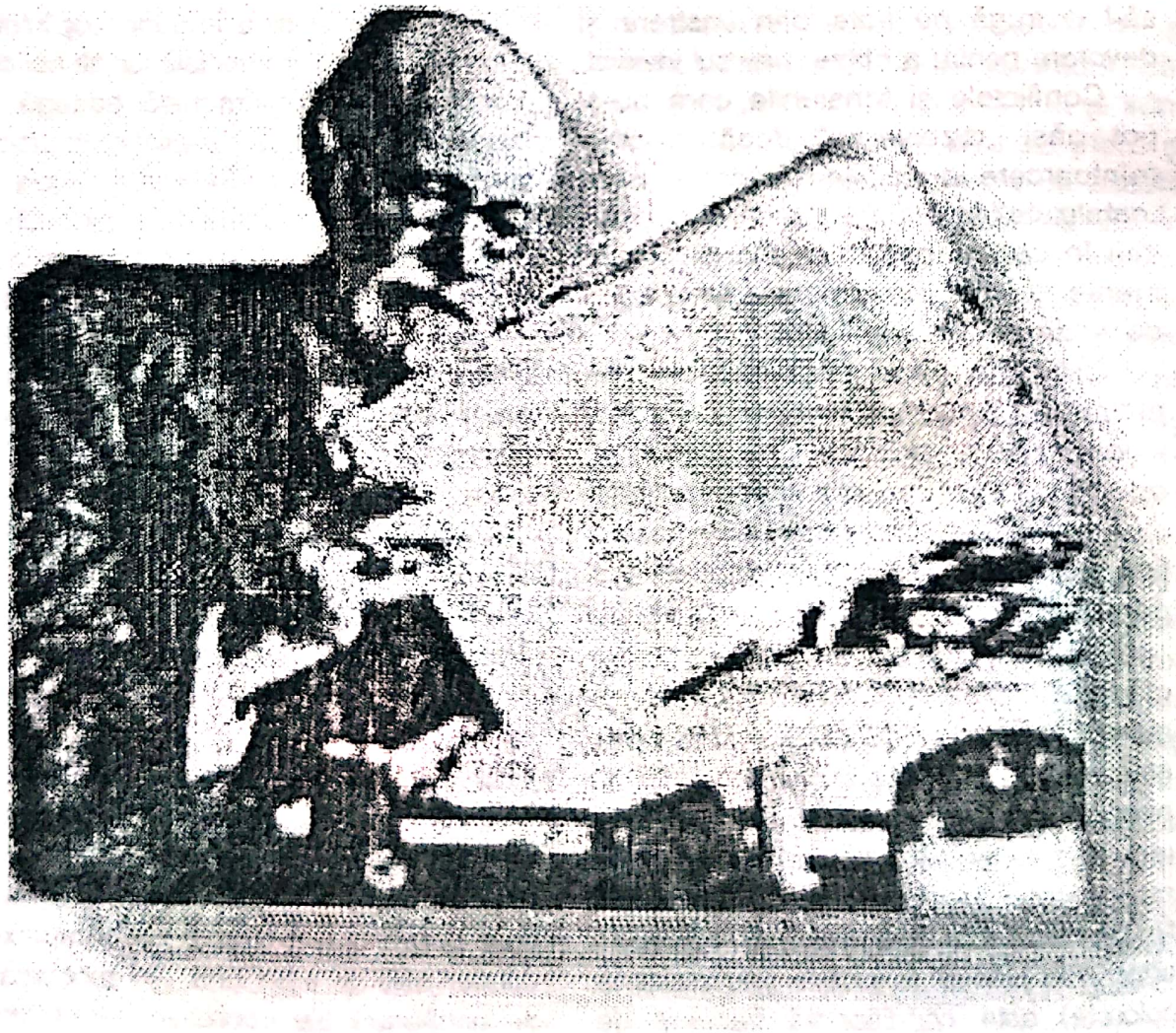
Oricine îşi poate imagina programul zilnic al unui copil care locuieşte într-o grădiniţă săptămânală. Am încercat să arăt cum resimt copiii condiţiile acestui mediu, pe care de cele mai multe ori sunt obligaţi să-l suporte. Psihanaliza pentru preşcolari constituie o metodă eficientă de armonizare a personalităţii umane, deoarece intervine chiar în momentul în care copilul se confruntă cu complexele vârstei sale şi este una din modalităţile de echilibrare ale copilului.

Scanned with OKEN Scanner

SIMPOZIONUL „PSIHANALIZĂ ŞI EDUCAŢIE“

Institutul de Ştiinţe ale Educaţie a organizat la început de an (în data de 16.01.1998) un simpozion pe o temă de Psihanaliză, arătându-şi interesul, de mult prezent, pentru acest domeniu. Manifestarea a venit în continuarea şi sprijinul proiectului „Psihanaliză şi educaţie pentru copii“ care se bucură de reală susţinere în cadrul acestui institut, unde s-a şi format. Proiectul organizează o ofertă de asistenţă psihanalitică în grădiniţă (complementară procesului educativ), vizând echilibrarea afectivă a copiilor cu bună dezvoltare intelectuală, oferă totodată şi consiliere psihanalitică adulţilor educatori (părinţi, tutori, educatori) în scopul orientării şi abilitării lor pentru o interacţiune eficientă cu copilul.

În cadrul simpozionului au fost prezentate consideraţii teoretice, comunicări ştiinţifice, studii de caz, studii de psihanaliză aplicată susţinute de către cercetători, psihologi şi studenţi dintre care unele intervenţii sunt prezente aici. Simpozionul cu această temă se doreşte reeditat în anul următor şi în ceilalţi ani, încercînd să creeze o tradiţie pentru care va fi fost făcut un început.



Scanned with OKEN Scanner

ÎNCERCARE DE DIALOG ÎNTRE PERSPECTIVA CLASICĂ ŞI CEA REVIZIONISTĂ ASUPRA TRANSFERULUI

Daniela LECA, cercetător, Institutul de Cercetare a Calităţii Vieţii

Vom incerca în lucrarea de faţă să surprindem câteva linii importante ale conceptului de transfer aşa cum s-au desprins ele din gândirea freudiană. Unele dezvoltări au urmat mai fidel această gândire, altele ca cele aparţinând şcolii kleiniene, au inovat-o profund. În opinia noastră între cele două dezvoltări principale, clasică şi revizionistă, există canale de comunicare iar delimitările acestor abordări subliniază complementaritatea mai curând decât opoziţia. Să începem cu momentul istoric al descoperirii transferului.

Într-un celebru post scriptum la cazul Dora, Freud a scris pentru prima oară explicit despre importanţa teoretică şi clinică a reacţiilor de transfer pentru obţinerea vindecării. Acest caz i-a permis lui Freud să sesizeze conexiunea între materialul clinic prezentat de Dora şi experienţa relaţiei analitice. Freud a înţeles ca eşecul relaţiei terapeutice s-a datorat faptului că a ignorat semnificaţia reacţiilor Dorei faţă de el, ajutând-o prin această omisiune să-şi pună în act conflictele cu tatăl şi cu dl. K în relaţia cu el. În acest post scriptum Freud subliniază importanţa clinică a transferului (transferurilor) a căror înţelegere, în calitatea lor de reeditări ale ale fantasmelor, conflictelor inconştiente, deschide o nouă oportunitate pentru progresul curei şi vindecarea pacientului. În 1912, în Dinamica Transferului, Freud enunţa clar transferul ca fenomen universal în relaţiile umane şi ca fiind în cură atât vehicolul şi condiţia necesară vindecării cât şi cea mai puternică rezistenţă faţă de aceasta. Să remarcam poziţia ambivalentă a lui Freud faţă de transfer această „inevitabilă necesitate": pe de o parte repetiţiile activate de reacţiile de transfer îi pun la dispoziţie pacientului cele mai complete şi convingătoare, prin actualitate, aspecte ale conflictelor sale psihice; pe de altă parte una din funcţiile transferului este de a se opune şi de a bloca abilitatea pacientului de a asocia liber şi deci de a conştientiza amintirile patogene.

Transferul apare în scrierile tehnice ale lui Freud ca cea mai dificilă parte de abordat clinic într-o scrisoare adresată pastorului Pfister putem citi: „Transferul este într-adevar o cruce. Aspectele persistente ale bolii, pentru care am abandonat sugestia indirectă şi pe cea directă hipnotică, nu pot fi eliminate în întregime prin analiză ci doar diminuate, relicvele acestor aspecte facându-şi apariţia în transfer..." (Psychoanalysis and Faith. The letters of Sigmund Freud and Oscar Pfister, ed.H. Meng & E. L. Freud. London: Hoghart Press.)

Că transferul este resimţit ca „o **cruce**" de către psihanalişti, o dovedesc teoriile variate conflictuale, considerate de Leon Grinberg (IJP 1997 Vol.78, p1-12; „Is Transference Feared by the Psychoanalyst?") a fi nişte

Scanned with OKEN Scanner

raţionalizări teoretice şi tehnice cu semnificaţie defensivă. Să urmărim în continuare dezvoltarea unor idei teoretice şi tehnice ale lui Freud cu privire la transfer, prezentare pe care o vom articula cu contibuţiile recente la această temă. Vom grupa aceste contribuţii în clasice şi revizioniste, termenul de clasic având semnificaţia unei dezvoltări a liniilor importante ale gândirii freudiane, pastrându-se însă şi la direcţia clasică o distanţă faţă de anumite sugestii şi distincţii freudiene.

Freud distinge două tipuri de transfer, după tipul de afect transferat, unul erotic sau pozitiv şi al doilea numit transfer negativ. Transferul pozitiv este subîmpârţit în două categorii tratate diferit din punct de vedere tehnic. Transferul erotic reprezentat de manifestări ale unor apărări faţă de/ sau refulări ale unor impulsuri sau fantasme erotice este recomandat a fi interpretat în cură. El reprezintă relaţia cu un obiect al iubirii, fantasmat sau real, din trecutul pacientului. Cel de al doilea tip de transfer pozitiv este conştient, nu serveşte ca o rezistenţă şi este manifestat de pacient ca o tendinţă de colaborare cu eforturile terapeutului. Acesta este prezent ca un sentiment de prietenie şi conduce în opinia lui Freud la succesul curei. Freud considera că acest tip de transfer nu trebuie interpretat, fapt care duce la constituirea sa într-un fel de sugestie asumată de Freud pe parcursul curei al cărei scop final ramâne însă independenţa pacientului. Transferul negativ se referă la aspectele negative ale afectelor asociate cu relaţia terapeutică şi a rămas o temă nedezvoltată de Freud. El a considerat că cele două tipuri de transfer sunt prezente simultan pe tot parcursul curei cu observaţia ca la pacienţii obsesionali, de pildă, separarea între cele două manifestări este mai accentuată ca urmare a unei separări timpurii a reprezentarilor de obiect pozitive de cele negative. Atunci când transferul negativ predomină, cum este cazul pacienţilor paranoici, Freud postulează neanalizabilitatea. Deşi experienţa clinică i-a confirmat prezenţa simultană a celor două tipuri de transfer, el a tratat clinic separat aspectele trans-ferenţiale. În opinia lui S. Ellmann, (cf. S. Ellman in „Freud's Technique Papers: A Contemporary Perspective"; Jason Aronson inc. 1991), Freud ar fi putut să evite această delimitare artificială dacă ar fi aplicat şi transfe-rului, ca fenomen inconştient, conceptul de „formaţiune de compromis", prin intermediul căruia a explicat visul şi simptomul.

Charles Brenner, analist clasic, dezvoltă această linie a gândirii freudiene, tratând transferul ca o „formaţiune de compromis" între elementele de apărare şi elementele dorinţei sau fantasmei inconştiente. Pentru acest psihanalist orice manifestare a transferului trebuie analizată în cură ca o formaţiune de compromis între fantasmele agresive şi sexuale, fiind ambivalentă prin însăşi natura sa. Brenner este de părere că ori de câte ori apare un transfer pozitiv există şi un element transferenţial negativ ce se va manifesta la un moment dat în cură. **Distincţia între cele două tipuri de transfer este inutilă din punct de vedere tehnic iar „nevroza de transfer" reprezintă nimic altceva decât consecinţa neanalizării sistematice a transferului**. Pentru Brenner ca şi pentru Freud conţinutul relaţiilor de transfer este derivat din conflictele oedipiene ale pacienţilor, din acest

Scanned with OKEN Scanner

punct de vedere acestora li s-a atribuit sintagma de „pacienţi clasici". Există însă o categorie de pacienţi care au o tendinţă mai mare de a-şi pune-n act conflictele vs. a le verbaliza sau care tind să-şi considere reale tendinţele distructive faţă de analist (cf. Jacobson, E. 1954 Transference problems in the psychoanalytic treatment of severely depressive patients. Journal of the American Psychoanalytic Association nr. 2: p. 595-606). Freud a considerat că astfel de pacienţi au o capacitate redusă de a dezvolta relaţii de obiect, nu pot dezvolta transfer pozitiv şi deci nu pot fi analizaţi.

Heinz Kohut este unul din psihanaliştii care au abordat clinic pacienţi cu patologie narcisică, un tip neanalizabil din perspectiva lui Freud. Este dificil să-l încadrăm pe acest psihanalist într-una din cele două categorii, clasică sua revizionistă. Deşi poate fi considerat un continuator al gândirii lui Freud cu privire la narcisism, el se delimitează în multe privinţe atât teoretice cât şi tehnice de acesta. Spre deosebire de Brenner, pentru care transferul pozitiv conţine un conflict şi trebuie interpretat, Kohut recomandă interpretarea acestuia doar în situaţia analitică în care pacientul percepe o fracturare a legăturii empatice cu analistul. Acesta este momentul în care se declanşează „furia narcisică", episod care constituie o repetiţie în transfer a eşecurilor empatice timpurii ale pacientului. Ca şi Freud, Kohut recomanda interpretarea relativ rapidă a transferului negativ care oferă pacientului reconstrucţii ale trecutului sau traumatic. **Pentru Kohut apariţia unei relaţii de transfer pozitivă este importantă întrucât îl ajută pe pacient să-şi formeze structuri psihice adaptative, câtă vreme pentru Freud transferul pozitiv este înţeles ca un suport în menţinerea unei relaţii terapeutice satisfăcătoare.** (S. Ellman, idem)

Din perspectiva profund inovatoare a şcolii kleiniene, transferul nu reprezintă **relaţia cu un obiect extern (analistul) ci relaţia cu un obiect intern sau aspecte ale self-ului care ajung să fie reprezentate de analist prin mecanismul de identificare proiectivă.** Paula Heimann a accentuat importanţa caracterului imediat al experienţei transferenţiale atât pentru analist cât şi pentru analizând. Transferul apare ca un câmp de luptă pe care se confruntă conflictele infantile şi cele prezente ale analizandului. Perspectiva kleiniana pune accentul pe explorarea semnificaţiilor inconştiente **aici şi acum**, aşa cum sunt relevate de experienţa cu analistul. Abia ulterior acestea sunt legate de aspecte ale trecutului inconştient. **Experienţa analitică îl ajută pe pacient să înţeleagă modalităţile prin care caracterul său, dorinţele şi aşteptările sale prezente, au fost influenţate de trecut.** În concepţia clasică prezentul relaţiei analitice era doar un instrument ce oferea accesul fie la trecutul ce trebuia reconstruit fie la geneza unui simptom sau a unei apărări. Scopul principal al interpretarilor de transfer era reconstrucţia istoriei infantile care odată accesibilă îl elibera pe pacient de compulsiunea la repetiţie.

O altă contribuţie majoră a şcolii kleiniene a fost evidenţierea modalităţilor prin care fantasmele pacientului, exprimate verbal sau non verbal, pot influenţa stările mentale şi comportamentul analistului. **Kleinienii au iniţializat prin această contribuţie revizuirea graduală a poziţiei ocupate**

Scanned with OKEN Scanner

de figura analistului în procesul psihanalitic. Din această perspectivă nu se mai poate vorbi despre transferul pacientului ca despre o proiecţie pe un ecran alb-analistul. Psihanalistul trebuie nu doar să conţină într-o anumită măsură proiecţiile patogene ale analizandului ci trebuie să fie capabil să le şi detoxifice de elementele patogene - înapoindu-le prin interpretări adecvate. Fundamental pentru această detoxificare este ca psihanalistul să tolereze invazia acestor proiecţii şi a tuturor consecinţelor lor, astfel încât să poată exista o stare de convergenţă cu anxietatea, suferinţa, ura, deziluzia sau halucinaţiile trăite de analizand. (cf. Leon Grinberg, idem). Aşadar analistul apare din perspectiva kleinianăca acordându-se într-o relaţie de conţinere cu pacientul. Revizioniştii au plasat manifestările contratransferenţiale pe un continuum care are la un capăt identificarea proiectivă şi punerea în act la celalalt. În opinia celor mai radicali revizionişti conştientizarea contratransferului fiind posibilă numai după punerea sa în act. Identificarea proiectivă şi procesul de „punere în act'" sunt, în opinia Mariei Ponsi (Int. J. Psycho-Anal, Interaction and Transference, 1997, 78, p. 243) două concepte apropiate deşi aparţin unor şcoli diferite. Conceptul de „punere în act'" se referă la un comportament şi accentuează faptul că procesul de influenţă dintre analist şi analizand este continuu şi mutual. Identificarea proiectivă se referă la intensitatea unei stări emoţionale care stă la baza acestui mecanism. Revizioniştii susţin faptul că datele psihanalizei sunt determinate de interacţiunea mutuală a participanţilor în diada analitică şi conform unui celebru aforism al lui Winnicott „**nu există un analizand separat de relaţia cu analistul şi nici un analist separat de relaţia cu analizandul".**

De fapt recomandarea pe care a făcut-o Freud analiştilor conţinea o contradicţie aparentă, pe de o parte să-i folosească inconştientul în relaţia cu pacientul ca pe un instrument de receptare şi în acelaşi timp să fie asemeni unui ecran alb.

Această indicaţie a fost explicată extrem de nuanţat într-o maniera ce reconcilia extremele, de către Sandor Ferenczi. Din acest punct de vedere el este considerat de Manuel Furer (în Changes in Psychoanalytic Technique: Progressive or Retrogressive?; APA Conference, 01.08.1997) primul revizionist de marcă al tehnicii psihanalitice, ideile lui regăsindu-se în multe din lucrările importante ale acestui curent. Conform lui Ferenczi, înainte de a se decide să interpreteze sau să se adreseze pacientului, psihanalistul trebuie să evalueze situaţia la rece. În nici un caz nu trebuie să-şi permită să fie ghidat doar de propriile sentimente. Metafora analistului ca un ecran alb se referă tocmai la această capacitate de detaşare temporară a psihanalistului pe care acesta o dobândeşte în urma pregătirii ca terapeut. Psihanalistul îl înţelege pe pacient în virtutea unei capacităţi de a se identifica rafinată de pregătirea sa tehnică dar fundamentată pe datele sale naturale. Ferenczi atrage atenţia asupra pericolului transformării principiului neutralităţii şi abstinenţei într-o atitudine de superioritate, în convingerea că interpretarea psihanalistului este infailibilă. Trebuie să nu uităm niciodată, spune Ferenczi, că psihanaliza nu este sugestie şi nu depinde de prestigiul sau reputaţia analistului. Ceea ce se cere

Scanned with OKEN Scanner

în primul rând de la acesta este onestitatea şi francheţea care nu vor avea de suferit în condiţiile mărturisirii sincere a erorilor sau greşelilor comise.

Înaintea revizioniştilor Ferenczi vorbeşte despre faptul că orice pacient face observaţii despre cele mai mici detalii ale comportamentului analistului, ale modalităţii sale de a vorbi şi despre aparenţa sa exterioară şi subliniază faptul că fără o încurajare prealabilă din partea analistului nici un pacient nu va vorbi despre toate acestea. Absenţa acestor încurajări din partea psihanalistului, negarea unor aspecte ce ţin de o interacţiune reală, constituie în opinia sa o violare serioasă a regulii fundamentale psihanalitice a asociaţiilor libere. Ferenczi subliniază faptul că analistul nu are altă alternativă decât aceea de a se detecta pe sine prin intermediul asociaţiilor pacientului. Dacă de pildă, un căscat, o expresie a feţei, sau o tonalitate a vocii ofensează pacientul numai acesta poate să semnaleze acest fapt. O altă temă a gândirii revizioniste, dezvăluirea de sine a analistului faţă de pacient, este considerată de Ferenczi a fi esenţială pentru autenticitatea relaţiei dar şi pentru egalizarea poziţiilor în relaţia terapeurică.

Ferenczi a anticipat perspectiva revizionistă asupra analistului, conform căreia acesta nu mai ocupă poziţia privilegiată in judecarea a ceea este real şi ceea ce este fantasmă. Nu mai există o dihotomie între realitatea externă obiectivă şi cea internă subiectivă. **Este postulată existenţa unei realităţi intersubiective, relaţionale în care pacientul şi terapeutul ocupă poziţii epistemologice simetrice** (cf. Owen Renik, The Ideal of the Anonymus Analyst and the Problem of Self-Disclosure: Conference A.P.A, August 1997).

În opinia lui O. Renik, imaginea analistului ca observator anonim este o ficţiune întrucât personalitatea sa este constant dezvaluită în activităţile sale analitice prin schimbări de ton, tăceri, pauze, anumite modalităţi de a rosti etc. **Putem să ne punem mâinile la ochi dacă dorim, declara Renik, dar nu vom disparea.** Această iluzie a anonimităţii analistului îi este comunicată indirect analizandului care este invitat să subscrie la ea. Rezultatul este un fel de pact tacit, prin care cei doi participanţi refuză să admită revelaţiile cu privire la subiectivitatea analistului ca şi capacitatea analizandului de a le percepe.

Una din importantele consecinţe ale idealului anonimităţii psihanalitice este transformarea psihanalistului într-un „**arbitru al realităţii**". **Faptul că analistul se fereşte să-şi comunice părerile personale sugerează indirect analizandului faptul că acestea sunt infailibile, atotputernice şi că odată ce le va asculta acesta şi-ar pierde dorinţa/capacitatea de a mai gândi cu propria minte.** Revizioniştii consideră că psihanalistul trebuie să-şi trateze interpretările cu privire la realitate în termenii lui Winnicott, „ca pe nişte obiecte subiective plasate între analist şi analizand". **Nu este contestat faptul că idealizarea psihanalistului este o fază importantă, extrem de utilă în toate analizele. Aici cele două perspective, clasică şi revizionistă, comunică în sensul că afirmă că un psihanalist incapabil să suporte să fie idealizat poate să deterioreze mult procesul psihanalitic. Problematic pentru situaţia analitică nu este cazul în care idealizarea analistului este iniţializată de analizand, ci cazul în care analistul este cel care solicită**

Scanned with OKEN Scanner

conştient sau inconştient o autoritate nejustificată sau idealizarea. (cf. O. Renik; idem) În pofida faptului că aduc dovezi împotriva validităţii principiului anonimităţii analistului, revizionistii nu reuşesc să ofere criterii utile tehnic cu privire la dezvăluirea construcţiilor realităţii ce-i aparţin analistului. Deşi postulează simetria epistemologică în relaţia analitică ei accentuează faptul ca **nu este vorba de poziţii identice**. Pacientul comunică realitatea sa psihică cu scopul de a-şi spori accesul la propriul inconştient iar eventuala comunicare a analistului cu privire la realitatea sa psihică este orientată tot spre sporirea accesului la inconştient a pacientului. **Renunţarea la pretenţia de anonimitate îl expune pe psihanalist unei investigaţii deseori incomode dar în acelaşi timp demistifică folosirea tehnicii ca refugiu.**

Punând intrebări de tipul „Ce constituie autoritate în relaţia analitică?" sau „Cum sunt negociate înţelegerea şi autoritatea între analist şi analizand?", revizionistii nu au intenţionat să înlocuiască prescripţiile clasice ale curei cu altele noi ci mai curând ei au incercat să îmbunătăţească anumite repere tehnice neproductive. În opinia lor recunoaşterea subiectivităţii ireductibile a analistului eliberează diada analitică de o constrângere evitând efectul negativ al perceperii analistului ca o mamă ideală care înţelege perfect.

Din perspectiva clasică replica este următoarea: analistul nu poate elibera pacientul de idealizare deoarece aceasta este întotdeauna o distorsiune transferenţială şi contratransferenţială. (Manuel Furer: „Changes in Psychoanalytic Technique, Progressive or Retrogressive...?": Conference A.P.A., 1997, August). În opinia lui Manuel Furer cunoaşterea pe care o are pacientul despre părinţii săi şi psihanalist este o caricatură deformată de lentilele conflictelor sale intrapsihice. Reproşul cel mai important adus perspectivei revizioniste este inexistenţa unei teorii explicite asupra patogenezei care să corespundă noii sale paradigme tehnice.

Scanned with OKEN Scanner

STADIALITATE ŞI FANTASMĂ

Mădălina DINU, studentă,
Facultatea de Psihologie,
Universitatea „Titu Maiorescu"

Fantasma reprezintă o succesiune de imagini mai mult sau mai puţin organizată care simbolizează în diverse forme satisfacerea unei dorinţe. Definiţia din Vocabularul psihanalizei precizează că prezenţa subiectului este un element constitutiv al fantasmei, fie că subiectul este participant activ, fie că are doar un rol de spectator, povestitor al fantasmei. Aceste roluri se pot schimba foarte repede în funcţie de dinamica pulsiunilor, defenselor şi interdicţiilor.

Fantasmele se diferenţiază după nivelurile: conştient, subliminal, inconştient. Cel mai important aspect în analizarea acestor conţinuturi este originea lor inconştientă.

Fantasmele conştiente se manifestă sub forma viselor diurne sau ca scene, întâmplări pe care subiectul le inventează, le dirijează voit povestindu-le apoi în stare de veghe. Fantasmele inconştiente, dar care sunt mai mult preconştiente, apar ca nişte reverii, ca un produs al combinării unor elemente psihice încărcate de energie, de care subiectul poate deveni sau nu conştient. Ele reprezintă de multe ori punctul de plecare în procesul de formare al viselor sau actelor ratate. Pentru decodificarea anumitor fantasme inconştiente este necesară o elaborare secundară, un travaliu psihic complex în baza asocierilor pe care le face subiectul. Este interesant că fantasma apare şi în vis strâns legată de dorinţa inconştientă de la baza visului, dar şi în elaborarea visului. Există un raport cu caracter circular care leagă fantasma de dorinţă.

Fantasma poate fi o deformare inconştientă a unei amintiri ce reproduce o întâmplare reală, poate fi o amintire a unei activităţi fantasmate sau poate fi o formă pur imaginară, conţinutul ei neavând nici un corespondent în realitatea exterioară. Freud postulează ideea unor scene tipice care se întâlnesc, se regăsesc şi în viaţa psihică a oamenilor în al căror trecut nu există un eveniment real corespunzător acestor scene. Aceste structuri fantasmatice tipice, transmise şi conservate filogentic, sunt încercări de explicare a unor evenimente de neînţeles pentru copil: viaţa intrauterină, scena originară, castrare, seducerea. „În scena originară e simbolizată originea însăşi a subiectului; în fantasmele de seducere - originea, apariţia sexualităţii; în fantasmele de castrare - originea diferenţei dintre sexe." (Laplanche, J., Pontalis, J.P., 1994)

Fantasmele însoţesc viaţa psihică a individului pe tot parcursul ei. Eul, ca instanţă psihică mediatoare între organism şi mediu, se formează în funcţie de relaţia copilului cu mama. Copilul va avea primele reprezentări ale obiectului în momentele de aşteptare a sânului matern. El va şti că ceva din exterior îi poate satisface necesităţile, tensiunile şi în mod cert va fantasma acel obiect. Acel obiect din exterior va fi dorit şi iubit, dar în acelaşi timp va fi urît pentru că nu este prezent tot timpul,

Scanned with OKEN Scanner

nu satisface permanent, nelimitat. Acest aspect reprezintă unul dintre caracteristicile cele mai importante ale vieţii psihice şi anume ambivalenţa, ca prezenţă simultană a două tendinţe opuse faţă de un obiect. Ambivalenţa marchează toate stadiile dezvoltării sexualităţii infantile. Iubirea obiectului nu este separată de distrugerea lui. În stadiul oral „dorinţa libidinală de a suge se însoţeşte cu scopul distructiv de a aspira, vida, consuma prin supt." (Laplanche, J., Pontalis, J.P., 1994)

Stadiul oral mai este denumit şi canibalic pentru că scopul lui este încorporarea obiectului (obiectul libidinal din acest stadiu este acelaşi cu obiectul hrănirii). Odată încorporat, acesta este devorat, prin urmare distrus. Această fantasmă este însoţită de o alta, aceea de a fi mâncat, distrus de către mamă.

Dinamica iubire - distrugere, ură este foarte anxiogenă pentru copil, drept urmare el se apără clivînd obiectul în bun şi rău, în faza orală respectiv în „sân bun" şi „sân rău". Pentru Melanie Klein, termenii de *„obiect bun"* şi *„obiect rău"* semnifică primele obiecte pulsionale care apar în viaţa fantasmatică a copilului. Tot în mod fantasmatic aceste obiecte sunt percepute, resimţite ca avînd caracteristicile unor oameni: „sân rău persecutor", „sân bun liniştitor". Aceste deformări sunt datorate caracterului gratificant al obiectului, în acest caz proiectând iubire asupra lui sau caracterului frustrant al obiectului - proiectând agresivitate asupra lui. Ostilitatea sau agresivitatea copilului are şi o natură înnăscută care-l face să devoreze, să distrugă. Copilul se apără de aceste fantasme sadice, agresive proiectându-le asupra sânului sau asupra mamei. Prin urmare, partea clivată a sânului, „sânul rău" nu este consecinţa doar a unei frustrări, ci şi a unei *proiecţii*.

Angoasele care pot apărea în perioada orală sunt acelea de a fi omorât, otrăvit, devorat de către mamă şi sunt generate de retragerea sânului, de frustrarea pe care o determină această retragere şi exprimă o întoarcere a agresiunii către agresor.

M. Klein introduce termenul de *identificare proiectivă* care desemnează un mecanism ce se exprimă în fantasme în care subiectul îşi introduce părţi din corp pe care el le refuză sau întreg corpul în obiect şi apoi se identifică cu acele părţi proiectate. În acest fel el poate controla, poseda mai bine obiectul. Acest gen de fantasme poate da naştere, poate fi o bază pentru altele care au caracter de angoasă, ca aceea de a fi închis în corpul mamei.

Tot în stadiul oral, alături de proiecţie şi identificare, un alt proces realizat în mod fantasmatic este *introiecţia*. În teoria Melaniei Klein iniţial, în primele luni de viaţă, părţile clivate ale obiectului sunt introiectate separat şi odată introiectate vor avea funcţii separate. Obiectele bune introiectate vor apăra copilul şi îl vor face să se simtă omnipotent întrucît el conţine lumea sau ceea ce este bun în lumea cunoscută de el. Obiectele rele introiectate vor putea acţiona distructiv, expunînd copilul unui pericol intern. Mai tîrziu obiectul este introiectat în totalitate. În acest al doilea caz angoasa copilului este aceea a pierderii obiectului total (mama) din cauza sadismului propriu. Angoasa este depăşită atunci cînd obiectul iubit este introiectat într-un mod securizant.

Toată această ambivalenţă care se face puternic resimţită în stadiul sadic - oral pune în evidenţă raportul

Scanned with OKEN Scanner

dintre pulsiunile de viaţă şi pulsiunile de moarte.

În stadiul sadic - anal satisfacţia autoerotică se sprijină ca şi în cazul stadiului oral pe o funcţie corporală. În faza anală plăcerea legată de diverse manipulări ale zonei erogene este conotată ca agresivă. Ambivalenţa pulsională se regăseşte şi în stadiul anal în perechea de contrarii activitate - pasivitate. Freud echivalează activitatea cu sadismul - „a expulza" şi pasivitatea cu erotismul anal - „a reţine", „a fi penetrat".

Simbolismul excrementului reprezintă o dimensiune importantă în cadrul fantasmelor din stadiul sadic - anal. Excrementul este văzut ca o parte componentă a propriului corp, similară penisului. Renunţarea la această parte poate fi făcută ca un act de supunere, iar reţinerea ei poate exprima nesupunerea în faţa mamei. Excrementul poate avea un rol de cadou atunci cînd este dat anturajului, ca semn de acceptare, iar mai tîrziu poate căpăta semnificaţia de copil. În teoria cloacală concepută de copii, copilul vine pe lume pentru că se mănîncă ceva anume şi este eliminat prin intestin ca un excrement. De vreme ce copiii sunt născuţi prin singurul orificiu pe care ei cred că îl are femeia, atunci se poate ca şi bărbatul să îi nască la fel.

Analitatea joacă un rol important şi în teoria kleiniană. Fantasmele sadice de distrugere prin urină sunt bazate pe puterea distrugătoare, toxică a excrementelor, a urinei. M.Klein a subliniat importanţa *fantasmelor de agresiune prin urină* punînd în evidenţă sadismul uretral în dezvoltarea copilului. În asemenea fantasme urina apare „ca un agent de coroziune, de dezagregare, de descompunere şi ca o otravă secretă şi insidioasă". (Klein, M., 1994)

Copilul încearcă să elimine efectele acestor distrugeri şi să redea obiectului iubirii integritatea prin *fantasme de reparaţie*.

Teoria sadică despre actul sexual se observă în fantasmatica oricărui copil. *Scena originară* este una dintre cele patru fantasme tipice. Copilul consideră şi interpretează actul sexual ca pe un act al puterii - în sens sadic, al dominaţiei, al agresiunii (cel puternic îi face ceva rău celui slab). Scena care reprezintă părinţi uniţi într-o relaţie sexuală neîntreruptă este numită de M. Klein *fantasma părintelui combinat*. „Mama încorporează penisul tatălui sau pe tată în totalitatea lui în timpul actului sexual, iar tatăl conţine sânul mamei sau pe mamă în totalitatea ei." (Laplanche, J., Pontalis, J.P., 1994) (Aceste conţinuturi sunt legate de cele ale scenei originare, de fantasma femeii cu penis şi sunt foarte anxiogene pentru copil. „Odată cu trăirea acestor anxietăţi, copilul mic dobândeşte deja un simţ al realităţii mai mare, o mai clară percepţie a lumii exterioare, dar rămîne totuşi sub dominaţia fantasmelor lăcomiei şi posesivităţii, de aceea resimţind actul sexual al părinţilor atît de distructiv. Cînd creşte stabilitatea copilului, părinţii interiori sunt resimţiţi ca fiind într-o relaţie mai paşnică." (Klein, M., 1994)

Odată cu intrarea în stadiul falic pulsiunile sexuale atît la băiat cât şi la fată se vor unifica sub primatul falusului. Înainte ca fetiţa să îşi dea seama că nu va avea niciodată un organ genital ca al băiatului ea fantasmează diverse posibilităţi de a-l obţine (de exemplu, o mamă falică omnipotentă). Conştiinţa faptului că nu va avea niciodată acel organ declanşează

Scanned with OKEN Scanner

la fată ceea ce Freud numeşte „*invidia de penis*". Aceasta se observă în comportamente şi fantasme ale femeii pe tot parcursul vieţii, nu numai în perioada falică. Fata caută penisul tatălui acolo unde el se află în mod fantasmatic: în interiorul corpului mamei, ca loc unde se găsesc toate obiectele dezirabile (sân, penis, copil). Gestul de a-şi apropria un conţinut matern este însoţit de agresivitatea necesară pentru a-l obţine, dar este urmat de angoase născute din frica de represalii, ca de exemplu, *angoasa de castrare* care se exprimă prin diverse fantasme. Acestea pot fi şi regresive, corespunzătoare fazei orale sau anale. Tot legată de complexul de castrare la băieţi şi de invidia de penis la fete este fantasma femeii castratoare care poate fi imaginată sub mai multe forme.

Toate aceste fantasme reproduc în mod imaginar anumite experienţe originare plăcute sau neplăcute, trăite doar în plan psihic sau în realitatea exterioară. Ele reproduc nu numai dorinţe arhaice, ci şi dorinţe actuale ale vieţii şi au o funcţie de protecţie a subiectului (a eului) împotriva angoasei şi a fricii de real. Deci, ele exprimă atât dorinţe inconştiente cât şi mecanisme de apărare, de aceea observarea, analizarea lor poate lărgi mult cunoaşterea copilului.

BIBLIOGRAFIE

ANDRE, J., **Psihanaliza şi sexualitatea feminină**. Bucureşti, Editura Trei, 1997.

FREUD, S., **Psihanaliză şi sexualitate**. Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1994.

KLEIN, M., **Povestea unei analize de copil**. Cluj, Editura S. Freud, 1994.

KLEIN, M., **Iubire. Vinovăţie. Reparaţie**. Cluj, Editura S. Freud, 1994.

LAPLACHE, J., PONTALIS, J.P., **Vocabularul psihanalizei**. Bucureşti, Editura Humanitas, 1994.

Scanned with OKEN Scanner

JOC ŞI SIMBOL ÎN ANALIZA COPIILOR

Irina PREDUŢOIU, studentă,
Facultatea de Psihologie,
Universitatea „Titu Maiorescu"

În jocul lor, copiii îşi reprezintă simbolic fantasmele, dorinţele şi experienţele. În acest scop ei folosesc acelaşi limbaj, acelaşi mod de expresie arhaic dobândit filogenetic, întâlnit şi în vise. M. Klein, în lucrarea „Principii psihologice ale analizei timpurii", susţine că, „dacă vrem să înţelegem corect jocul copiilor în conexiune cu întregul lor comportament din timpul şedinţei psihanalitice, trebuie să ţinem seama nu numai de simbolismul ce apare uneori foarte limpede în jocuri ci şi de toate mijloacele de reprezentare şi mecanismele utilizate în elaborarea viselor". Astfel, materialul pe care-l produc copiii în timpul analizei (diferite tipuri de jocuri, desene, construcţii, modelaje, etc), modul în care o fac, motivul trecerii de la o formă la alta, mijloacele pe care le aleg pentru reprezentări, trebuie interpretate întocmai ca pe vise.

În continuare, vom propune analizării două jocuri întâlnite în timpul unei observaţii psihanalitice din cadrul proiectului „Psihanaliză şi Educaţie", observaţie realizată în grădiniţa cu progam săptămânal numărul 141 din Bucureşti. Aceste jocuri reprezintă modalităţile cele mai adecvate descoperite de copii în timpul observaţiei, pentru exprimarea conflictelor psihice.

Jocurile şi simbolurile ce vor fi prezentate nu sunt modalităţi generalizate de exprimare pentru toţi copiii, ci sunt invenţii individuale de sondare a propriei interiorităţi.

Jocul şi asociaţiile libere, ca manifestare preponderentă a pulsiunilor sadic-orale

Dana, o fetiţă de şase ani se exprimă concomitent prin două modalităţi: asociaţiile libere şi coloratul, aceasta din urmă fiind folosită atât pentru a-şi manifesta rezistenţa faţă de cadrul analitic cât şi pentru a însoţi cu simboluri imagistice cursul asociaţiilor verbale.

Acest joc apare ca fiind cea mai elaborată formă de exprimare din timpul observaţiei, copilul având o dezvoltare intelectuală de nivel superior care se corelează cu dobândirea „capacităţilor" de explorare a propriei interiorităţi, ceea ce poate determina descoperirea unor modalităţi adaptative de a face faţă realităţii.

Jocul s-a născut cu ajutorul unei imagini din cartea de colorat în care personajul principal era reprezentat de o vulpe. Dana a exprimat prin intemediul poveştii vulpiţei dorinţa sa de a poseda un organ sexual masulin şi de a-l înlătura prin devorare pe cel al fratelui său geamăn , Andrei.

„O vulpe vrea să aibă în mână un iepuraş să-l mănânce; iepuraşul e puţin mai mare."

„Vulpea are codiţă, iepuraşul are codiţă mai mare. Vulpea o are mai mare dar vrea să o aibă şi mai mare."

Falusul este echivalentul simbolic al fratelui său care este încorporat şl astfel castrat.Manifestările sale ambivalente faţă de obiectul ales-fratele sunt cele specifice stadiului sadic-oral.

Scanned with OKEN Scanner

„După ce l-a strâns în braţe şi l-a pupat pe făţucă l-a mâncat. El stă în burtică şi mănâncă mâncărică de la vulpiţă."

Prin încorporare se urmăreşte atât un act sexual cu Andrei, prin deplasare sân-penis dar şi păstrarea falusului fratelui pentru a fi preluat de Dana, într-o fantasmă a unui act sexual cu mama.

„Iepuraşul vrea să fie băieţel şi să o iubească pe vulpiţă, să o îngrijească, să-i de-a de mâncare."

Astfel, atunci când face cuplu cu fratele-iepuraş, Dana-vulpiţă doreşte să fie penetrată pentru a putea încorpora falusul fratelui iar în relaţia cu mama-vulpiţă, doreşte ca ea-iepuraş să o penetreze pe mamă pentru a se putea întoarce în uterul acesteia.

Introiecţia fratelui are drept scop tendinţe contradictorii: pe de o parte de a-l controla şi stăpâni, pe de altă parte de a-l ocroti şi hrăni; pe de o parte de a-l închide, pe de altă parte de a-l elibera.

Prezenţa fratelui-falus în propiul uter simbolizează credinţa în existenţa unui falus întors înăuntru pe care-l aşteaptă să iasă.

Dana doreşte să-şi încorporeze fratele, fapt ce declanşează teama ca nu cumva ea însăşi să fie înghiţită de acesta. Acestă anxietate îşi găseşte exprimarea într-o fantasmă în care ea este şoricelul cu coadă lungă-Jerry iar Andrei este motanul Tom. Tom îl mănâncă pe Jerry şi şoricelul stă în burtică la motan aşa cum stă iepuraşul-Andrei în burtică la vulpiţa-Dana, ceea ce traduce dorinţa ei de a se lăsa devorată pentru a ajunge în interiorul lui şi a continua represaliile de acolo. Pătrunderea înlăuntrul fratelui geamăn semnifică şi realizarea fantasmatică a castrării prin schimbul organelor sexuale: Andrei o conţine pe ea aşa cum mama a ţinut bebeluşi, ceea ce înseamnă că el este ca mama, deci nu este posesor de penis, penis care îi revine ei prin inversarea situaţiei la naştere.

Agresivitatea faţă de frate nu se limitează doar la dorinţele de a-l castra şi de a realiza un act sexual sadic-oral cu acesta ci se extinde la încercarea exprimată simbolic de a-l neantiza:

„Vulpiţa este supărată că nu a găsit un iepuraş ca să-l mănânce.Dacă nu a găsit s-a gândit ce să facă: s-a dus la găinuşă să ia un ouşor şi l-a mâncat."

Dana doreşte să se întoarcă la starea embrionară pentru a-şi reconstrui destinul ca unic copil. Fantasma reîntoarcerii în uterul mamei cuprinde elemente contradictorii: Dana doreşte atât anihilarea fratelui cât şi prezenţa lui alături de ea în burta mamei. Acest conflict îşi găseşte rezolvarea în plasarea fratelui în propiul interior. Astfel, mama o conţine pe ea iar Dana îl conţine pe frate.

Jocul de roluri ca manifestare a fantasmelor specifice stadiului falic

Jocul de rol serveşte, în concepţia lui M. Klein la separarea acelor identificări diverse ce acţionează la copil ca un tot unitar. Prin împărţirea de roluri, copilul reuşeşte să-şi expulzeze tatăl şi mama pe care în elaborarea complexului oedipian, i-a absorbit în sine însuşi şi care acum îl chinuiesc datorită severităţii lor.

Dana interpretează rolul mamei castratoare care-i domină pe copii. Personificarea este însoţită de un joc pe spaliere care are drept scop pedepsirea gemenilor.

„Ai stat cuminte, dar ai vrut să te dai şmecher. Dacă nu asculţi te las mult. Fetiţele sunt cuminţi, numai tu stai bo-

Scanned with OKEN Scanner

sumflat. Bag foc în tine! Aduc un fluture să te mănânce. Sunt un fluture. Zbor cu tine, mă mai opresc şi zbor. Te-am prins, te omor în bătaie, ce bine îmi pare."

Zborul reprezintă act sexual cu fratele, manifestări autoerotice, credinţa în omnipotenţa propiilor resurse dar şi dorinţa de sublimare, de căutare a armoniei interioare.

Expresia *„Bag foc în tine!"* este exprimarea clară a dorinţei de posedare a fratelui. Focul este simbolul pasiunilor iubire-ură, iar în simbolistica hindusă există două tipuri de locuri: cel al penetrării sau absorbţiei şi cel al distrugerii. Dana este puternic ambivalentă faţă de frate: vrea să-l penetreze ca să-l distrugă dar în acelaşi timp vrea să-l păstreze să-l încorporeze pentru a-i aparţine. Alternanţa activitate-penetrare, pasivitate-încorporare se repetă într-un joc infinit care aduce plăcere.

Fratele echivalat imaginar cu falusul său reprezintă pentru fetiţă un mijloc, deoarece prin introiecţie el îi aparţine ceea ce-i permite ei să se orienteze spre mamă pe care să o penetreze prin întoarcerea fantasmată în uter. Personificarea acestor tendinţe declanşează un sentiment de vinovăţie care determină atitudini autoagresive, de autoblamare, simbolizate prin jocul de-a aruncatul jucăriilor asupra propiului corp.

M. Klein consideră că sentimentul de vinovăţie este rezultatul introiecţiei obiectelor oedipiene ale iubirii, adică este un produs al Supreului. Interdicţiile exercitate de Supraeu sunt exprimate simbolic de Dana într-o fantasmă în care doi oameni răi (un bărbat şi un copil) fură aur şi apoi sunt duşi la puşcărie.

Puşcăria apare ca simbol al uterului rău al mamei care o pedepseşte prin reţinere şi neeliberare. Oprirea imaginară a fetiţei de a ieşi din burta mamei traduce interdicţiile parentale ce privesc onania. Dana crede că prin manifestările autoerotice, copilul-penis din interior va ieşl la suprafaţă iar mama nu permite acest lucru.

Pentru Dana, furtul este întruchiparea tuturor acţiunilor interzise: tendinţe incestuoase la adresa fratelui, masturbaţia şi voaiorismul. Aceste dorinţe sunt satisfăcute prin joc, fantasmă şi simptom dar ele nu pot fi acceptate de Eu şi de aceea sunt atribuite fratelui geamăn.Eul slab, în formare este în permanenţă atacat de un Supreu puternic şi crud ceea ce determină teama de pedeapsă.

Cenzura Supraeului slăbeşte în timpul somnului ceea ce determină satisfacerea dorinţei de act sexual genital cu fratele, pe care şi-l imaginează ca fiind o descărcare a libidoului prin micţiune.

„Nu aş vrea să dorm cu Andrei penru că face căteodată pipi pe mine."

Enurezisul este reprezentat şi prin intermediul unei fantasme:

„În căsuţă sunt doi oameni şi o fetiţă. Afară plouă, oamenii nu ştiu."

Ploaia simbolizează atât un act sexual genital cu fratele cât şi manifestările masturbatorii interzise.

În altă fantasmă, Dana joacă rolul mamei rele care o pedepseşte. Conţinutul latent al acestei producţii exprimă dorinţa fetiţei de a fi sedusă într-un mod agresiv de mamă şi prin identificare cu aceasta, tendinţa de a-l seduce la rându-i pe frate.

„Răule ce eşti, aici stai, ţi-ai rupt şi chiloţeii; la fundul gol o să-ţi dau; fetiţă rea ce eşti, o să dau telefon la poliţie să te ia şi chiloţei o să-ţi pui, să piei din ochii mei să cazi aici jos."

Poliţia este echivalentul simbolic al Supraeului în formare ale cărui inter-

Scanned with OKEN Scanner

dicţii acţionează fără un suport extern. Dorinţa de a diminua cruzimea interdicţiilor este simbolizată prin spânzurarea unor jucării care-i reprezintă pe părinţi. După M.Klein, cruzimea Supraeului diferă fundamental de obiectele care i-au iniţiat dezvoltarea.

După cum am observat, în analiză, copiii nu pot şi nici nu vor să realizeze numai asociaţii vebale (aşa cum se întâmplă în analiza de adulţi), deoarece anxietatea (determinată de asprimea Supreului) este factorul care li se opune. De aceea, ei recurg la reprezentarea simbolică - mai puţin investită cu anxietate decât exprimarea directă a gândurilor.

M. Klein consideră că modalităţile timpurii ale formării simbolice, egalizările simbolice şi identificările constituie baza relaţiei cu lumea externă. După Ferenczi, identificarea apare din străduania bebeluşului de a-şi redescoperi în fiecare obiect, propiile sale organe şi funcţionarea lor. În opinia lui Jones, principiul plăcerii face posibil ca două lucruri foarte diferite să fie echivalente datorită unei similitudini marcate de plăcere sau de interes. M. Klein concluzionează că simbolismul este temelia întregii sublimări a oricărui talent, deoarece prin intermediul egalizării simbolice, lucrurile, activităţile şi interesele devin subiect al fantasmelor libidinale.

Identificarea are la bază un mecanism de apărare al Eu-lui anterior şi fundamental diferit de refulare. Acesta este o apărare contra agresiunii şi anxietăţii. Sadismul este resimţit ca fiind periculos pentru sine, iar obiectele atacate drept răzbunătoare. Acest fapt determină Eul să-şi expulzeze sadismul în obiect, deopotrivă pentru a se autoproteja şi pentru a distruge obiectul. Astfel, copilul doreşte să distrugă organele (penis, vagin, sân) care înlocuiesc obiectele, care la rândul lor îl sperie. Această anxietate îl determină pe copil să echivaleze organele respective cu alte obiecte ale anxietăţii. Copilul este astfel constant impulsionat să facă alte noi echivalări care stau la baza simbolismului.

Dezvoltarea Eu-lui şi relaţia cu realitatea depind de capacitatea de a tolera, la o vârstă foarte fragedă, presiunea celor mai timpurii situaţii anxiogene.

Baza formării de simboluri şi de fantasme constă dintr-o cantitate suficientă de anxietate şi capacitate a Eu-lui de a o tolera.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAŢIA CA IRAŢIONALITATE

1. Prezentarea conceptului „the double bind" în psihologie
2. Ambivalenţa oedipiană ca prototip al dublei legături
3. Educaţia familială între autoritate şi perspicacitate

Cristian GALERIU,
psiholog

1. În „Spre o teorie a schizofreniei", un material publicat în **„Stiinţa comportamentului"** în anul1950, autorii Gregory Bateson (fiul faimosului genetician William Bateson), Don Jackson şi John Weakland au conceput împreună o teorie care va ajunge să fie cunoscută ca „Teoria Dublei Legături". Ipoteza de bază, ce-şi regăseşte rădăcinile în Teoria tipurilor logice a lui Bertrand Russel (printre alte surse) sugerează că etiologia schizofreniei rezidă nu în materialul genetic sau dezechilibrele chimice, ci în anumite patemuri de comunicare.

Dubla legatura este o relaţie paradoxală presupunând:

- doi sau mai mulţi indivizi aflaţi într-o putermică interdependenţă (în viaţa de familie, captivitate, dragoste, loialitate);
- comunicarea unui enunţ care este în mod manifest contradictoriu (paradoxal) în ceea ce spune (ordinul de a nu asculta de vreun ordin, pedepsirea care se pretinde a fi făcută cu dragoste);
- imposibilitatea destinatarului ordinului de a paşi în afara din interdependenţa faţă de persoana semnificativă a celuilalt incapacitatea de meta-comunicare sau retragere din situaţie.

Efectul dublei legături este acela că destinatarul nu poate decide ceea ce este real şi de aceea poate dezvolta o simptomatologie psihică. Bateson şi echipa sugerează că persoana prinsă în dubla legătură - o situaţie în care indiferent ce ar face respectiva persoană aceasta „nu poate câştiga" - e posibil să dezvolte simptome schizofrenice.

Dar puterea dublei legături constă în capacitatea ei de a ilumina dinamica unei relaţii de comunicare pe care o considerăm normală în cadrul organizaţiilor, comunităţilor şi familiilor.

Şi astfel, considerând-o un patern universal de comunicare interumană, ce este de fapt dubla legatură? Ea este numită dublă nu în sensul unei relaţii bidirecţionale, a unei interacţiuni, preexistente oricum, ci este dublă în sensul duplicităţii, ea promovând un aspect (logic, afectiv, volitiv) pe care îl şi reneagă totodată. Reprezintă un fel de antinomie ad-hoc, în care teza şi antiteza sunt prezentate în proporţie egală ca fiind valabile concomitent. Sub raport logic, ea trimite la forma clasică a paradoxului adică la conţinuturile non-logice, sau absurde. Plecând de la premisa că omul este sau tinde să fie logic, coerent cu sine, atunci orice intruziune a ilogicului provoacă pe bună dreptate derută şi nelinişte, fie pe plan filosofic-raţional fie pe plan strict acţional. Orice derogare de la principiul non-contradicţiei, care susţine că este imposibil ca ceva să existe şi să nu existe în acelaşi timp şi în acelaşi raport scurtcircuitează computerul de bord, aparatul nostru psihic. Prin urmare,

Scanned with OKEN Scanner

adresarea unui mesaj contradictoriu reprezintă în sine o agresiune. În ce ipostaze poate fi un mesaj de comunicare cotidiană contradictoriu? Atunci când intervine o discrepanţă între:

A. conţinutul şi stilul comunicării.

B. conţinut şi intenţia conotativă.

C. conţinut şi el însuşi la niveluri diferite de generalitate, sau anularea autoreferenţială.

D. relaţia de rol şi relaţia de comunicare dintre interlocutori.

A. În orice mesaj rostit se pot distinge două niveluri: conţinutul manifest şi un mesaj implicit (sau metamesaj) inclus în atitudinea şi intonaţiile vocii locutorului. În expresia „Fă-o!" putem înţelege încurajarea sau ameninţarea. În a doua eventualitate, intonaţia contrazice ordinul. Un alt exemplu tipic vehiculat în literatura de specialitate este cel al bărbatului care răspunde la cererea soţiei sale de a o ajuta la bucătărie prin replica „Desigur, aş fi bucuros să te ajut" în timp ce se afundă însă mai bine în scaunul său comod - deci pe de o parte acceptă cererea de sprijin şi, simultan, îi comunică că nu o va ajuta.

B. În cazul anumitor mesaje, de obicei imperative, emitentul îşi poate asuma o premisă de la care nimănui nu-i este permis să se eschiveze, dar, prin reducere la absurd, el o neagă temporar sau solicită adresantului să şi-o însuşească ca pe ceva care i-ar lipsi ori cu care n-ar fi în principiu de acord, acest gen de adresare bazându-se pe un proces de intenţie. De ex. îndemnul: „Fii om!" poate fi analizat astfel:

a) cel vizat este om, cu toate atributele de rigoare şi atunci mesajul este ofensator, nociv pentru tendinţa sa de progres

b) cel vizat nu posedă atributele de rigoare şi atunci se face apel inutil la fondul său de umanitate, la capacitatea sa de redresare.

„Fii om!" poate fi tradusă in extenso: „Dacă eşti cu adevărat om, te jignesc chiar acum, ignorându-ţi şi pretinzându-ţi totodată această calitate - deci te pot blama tocmai pentru că eşti om, nu pentru că ai fi neom."

C. Situaţia apare când un mesaj imperativ îşi asumă prin conţinut interdicţia caracterului imperativ. „Nu te supune - e un ordin!" sau „Fii spontan!" sunt exemple clasice. Paul Watzlawick denumeşte această ipostază chiar paradoxul „fii spontan!", explicitat prin cazul soţiei care doreşte ca soţul să o surprindă cu flori şi care experimentează acest gen de dilemă: dacă îi spune soţului să cumpere flori, atunci buchetul primit n-ar mai fi oferit dintr-o iniţiativă spontană, pierzându-şi valoarea sentimentală, iar dacă nu-i va spune, atunci riscă să fie obligată să-şi cumpere singură flori. Ea îi cere, la limită, să facă ceva care prin natura sa trebuie să fie spontan. „Este unul din neajunsurile comunicării umane, de a nu exista cale prin care îndeplinirea spontană a unei nevoi poate fi obţinută din partea altei persoane fără a crea acest tip de paradox autodefensiv" precizează Watzlawick.

În cazul anumitor mesaje, indiferent de conţinutul lor, doar prin faptul că sunt adresate în anumite circumstanţe sau anumitor persoane tabu, se produce o contrariere prin simpla prezenţă a comunicării.

În orice relaţie, unul din prirmele lucruri care trebuie stabilit este ce tip de relaţie se preconizează a fi. Relaţiile

Scanned with OKEN Scanner

de comunicare sunt definite fie ca relaţii complementare, fie ca relaţii simetrice.

O relaţie simetrică este una în care cele două părţi îşi potrivesc comportamentele. Dacă una dintre persoane povesteşte despre vacanţa pe care a avut-o, a doua persoană răspunde prin a relata despre vacanţa pe care tocmai şi-a luat-o. Ceea ce empatizează aici este simetria, modul cum ei sunt asemănători. Aceste relaţii tind să devină competitive.

Relaţia complementară este una în care comportamentele se completează reciproc. Una din persoane îndrumă iar cealaltă învaţă; este vorba de a oferi şi de a primi între cele două comportamente având loc un transfer univoc. După ce ascută prima persoană povestind vacanţa sa, a doua persoană va insista pentru mai multe informaţii.

De-a lungul timpului natura relaţiilor se va schimba. Ca şi copil maturizat acesta se va deplasa în dezvoltare de la relaţia complementară cu părinţii săi la una tot mai simetrică.

Relaţia complementară există de obicei între profesor şi student. Dar, când studentul pune o întrebare care implică faptul că el ştie mai mult decât profesorul el manevrează în direcţia schimbării acestei relaţii. Profesorul poate alege să restabilească vechea relaţie sau să îngăduie interacţiunii să fie schimbată. Asemenea manevre sunt constant interschimbate în orice relaţie şi tind să fie carateristice relaţiilor instabile, slab definite între părţi.

2. Triunghiul clasic oedipian acceptă ambivalenţa pe o latură a sa, între copil şi părintele de acelaşi sex în forma pozitivă a complexului. Este vorba de o ambivalenţă afectivă, căreia Freud îi explică geneza, îi descrie evoluţia şi pare a-i desluşi finalitatea.

I. Geneza ambivalenţei afective poate urma două căi explicative diferite care se presupun reciproc fără să se excludă: tendinţa mimetică (a băiatului faţă de tată) şi investiţia libidinală (a băiatului faţă de mamă) preeminenţa în ontogenie a uneia dintre strategii fiind ezitantă în concepţia freudiană, constituind un punct vulnerabil al psihanalizei. Dacă băiatul îşi imită tatăl, îl imită nu în virtutea unei dorinţe de a-l poseda libidinal, ci în dorinţa de a-i poseda bunurile sale inclusiv pe mamă. Deci, a te identifica cu cineva (latura pozitivă a relaţiei), provoacă dorind să-ţi adjudeci bunurile sale inalienabile (latura negativă a relaţiei), provoacă detenta şi reculul afectiv al copilului. Tatăl, prin rolul său activ de îngrădire a tendinţei incestuoase a fiului care nu e încă conştient de semnificaţia pulsiunilor sale, introduce legea, norma culturală şi astfel obstacolul în calea satisfacerii libidinale.

II. Evoluţia ambivalenţei constă în amorsarea propriu-zisă a cormplexului lui Oedip, a cărui semnificaţie constă tocmai în unirea inseparabilă dintre dorinţă şi lege. Sub presiunea legii, copilul îşi va refula dorinţa, iar renunţarea la apropierea faţă de mamă va marca prin forţa lucrurilor o renunţare şi mai apreciabilă la apropierea faţă de tată, care era dublată din start de tendinţa contrarie, de înstrăinare graduală. Complexul lui Oedip va intra în perioada de latenţă după perioada de 5 ani, perioadă în care identificarea cu tatăl se va produce de data această integral, dar nu pe plan afectiv (unde se pastrează ambivalenţa), ci pe plan raţional (prin

Scanned with OKEN Scanner

instituirea supraeului). Ambivalenţa diminuează şi prin marginalizarea trăirilor afective în general.

III. Finalitatea ambivalenţei afective pare a fi aceea de a nu-l face pe ins o pradă exclusivă a dorinţei, dar nici o victimă totală a legii, copilul trebuind să sufere un foc încrucişat, să suporte deci această confuzie afectivă ce intervine în solidaritatea virilă cu tatăl, pentru a fi evitat pe de o parte incestul matern, dar, de ce nu, la fel de bine şi cel patern. Se poate obiecta că iubirea şi ura concomitentă faţă de tată nu constituie o frână în sine, ci tocmai o strategie eficientă chiar dacă nu coerentă de a accede la mamă, ca în cazul variantei mitice a lui Oedip, care printr-o asemenea dialectică inconştientă a reuşit să-şi elimine la momentul optim tatăl. Tocmai de aceea psihanaliza a avut maxima nevoie şi a introdus notiunea corelativă de complex al castrării. Datorită acestui complex, copilul trăieşte iluzia că tatăl l-a scos din jocul sexual, necastrându-l complet ca pe mamă care, aidoma oricărei femei, pare deposedată de sex, dar nici investindu-l cu o virilitate pe deplin atractivă, care să-l transforme într-un rival redutabil. Această tratare cu jumătăţi de măsură va alimenta de fapt reacţiile oedipiene ulterioare. Orientarea narcisistă e de fapt retragerea în culise a celui alungat de pe marea scenă sexuală.

Deleuze nota explicit: „Maşina oedipiană funcţionează în 3 maniere posibile care corespund, fiecare, excluderii celui de-al treilea termen; primul caz: mama şi tata se unesc pentru a vida copilul, prima funcţionare a maşinii oedipiene, marea strivire - scena primitivă, coitul parental, castrarea copilului; tatăl şi mama se unesc pentru a menţine ordinea ca ordine a unui secret."

La chestiunea referitoare la succesiunea celor două complexe, Freud emite un verdict bizar: complexul castrării ar marca criza finală a complexului lui Oedip, interzicându-i copilului obiectul matem; teama de castrare inaugurează pentru băiat perioada de latenţă şi grăbeşte formarea Supraeului. Adică, teama de castrare, respectiv de pierdere a penisului, ameninţarea tatălui, l-ar constrânge pe băiat să-şi refuleze temporar ura faţă de rivalul său patem. Dar fără această ură/frustrare complexului lui Oedip nu ar avea substanţă, el se întemeiază tocmai pe imposibilitatea eschivării din relaţia dual ă, dar această relaţie dual ă trebuie să existe deja. Instalarea unei duplicităţi de interacţiune cu tatăl este privilegiată de Freud, dar ea corespunde unei „double bind" standard, care poate fi transpusă simetric şi în relaţia cu mama - de care se simte atras dar pe care o şi poate respinge din dezgust pentru că se oferă altuia.

Am insistat asupra armbivalenţei oedipiene, pentru că însuşi Freud a făcut-o în cadrul teoriei sale, doar că părintele psihanalizei nu a reuşit să meargă mai departe, să desexualizeze acest patem de comunicare spre a-l reda în toată universalitatea sa. Concepţia lui pune în lumină un prototip care, circumscris sexualităţii, funcţionează la fel de bine ca în oricare alt context. Din această cauză definiţia freudiană este evazivă asupra fenomenului discutat:

„Aşadar, ce ne dezvăluie despre complexul lui Oedip observarea directă a copilului în perioada alegerii obiectului, înainte de perioada de latenţă? Se vede cât colo că micuţul vrea

Scanned with OKEN Scanner

să-şi păstreze mama pentru el şi numai pentru el, că prezenţa tatălui îl contrariază, că se bosumflă dacă acesta dă semne de tandreţe faţă de mamă, că nu-şi ascunde satisfacţia când tatăl absentează sau este plecat într-o calătorie. Se va spune că acestea sunt copilării în comparaţie cu isprăvile lui Oedip, dar faptele sunt fapte şi ele reprezintă acele isprăvi în germene. Adesea suntem derutaţi de faptul că acelaşi copil dă dovadă, alteori, de o mare tandreţe faţă de tată, dar aceste atitudini sentimentale contradictorii sau mai degrabă **ambivalente**, care la adult duc în mod fatal la conflict se conciliază foarte bine şi nelimitat la copil, aşa cum ele coexistă ulterior timp îndelungat în conştient." Freud lansează o apreciere hazardată referitor la „cât de bine şi nelimitat" se conciliază problemele afective ale copilului - când tocmai aceste probleme constituie originea tuturor structurărilor psihice de mai târziu, ale vieţii adulte, iar tocmai nerezolvarea lor prezintă o importanţă crucială pentru destinul nevrotic al individului. Copilul nu pare nevrotic pentru că nu este încă adult fiindcă mai posedă încă capacitatea de refulare, iar după 3 ani, cand se închide graniţa dintre instanţe, frustrările (vizavi de obiectul matern) sunt menţinute într-un echilibru instabil prin contraponderea temerilor (vizavi de posibilitatea castrării şi chiar cauzate de aplicarea ei simbolică). Teama iluzorie de castrarea fizică produce copilului în cele din urmă o castrare psihică şi abia aceasta fază coincide cu cea a intrării în latenţă a complexului lui Oedip. Copilul nu-şi mai poate dori mama pentru că în general nu mai poate dori sexual, interpunându-se Supraeul. Supraeul va evolua în direcţia unei cenzuri discriminative, ce se va menţine propriu-zis doar asupra incestului, redând în rest libertatea alegerii sexuale. Deci sexualizarea copilului se originează, practic, într-o desexualizare artificială, impusă cultural. Înainte de complexul lui Oedip el primeşte însă stimuli sexuali foarte activi din partea părinţilor. Când cele două categorii de stimuli - excitatorii şi inhibitorii - ajung să interfereze, relaţia copilului cu părinţii săi se va traduce prin crearea unei duble legături, cel puţin între fiu şi tată. Dar se poate oferi şi un exemplu pe latura maternă, unde semnificaţia acestui patern de comunicare devine patologică:

Un tânăr care se recuperase destul de bine după un episod acut de schizofrenie a fost vizitat la spital de către mama sa. El a fost fericit să o vadă şi în mod impulsiv şi-a pus braţul în jurul umerilor ei, la care femeia a rămas înţepenită. El a desprins braţul şi ea a întrebat: „Tu nu mă mai iubeşti?" El a roşit, iar ea a zis: „Dragă, nu trebuie să te intimidezi aşa de uşor şi să te temi de sentimentele tale". Pacientul a mai fost capabil să ramână cu ea câteva minute, şi urmărind plecarea mamei s-a năpustit asupra unui îngrijitor după care a fost pus la izolare.

În acest scenariu, mama oferă fiului ei mesaje verbale şi non-verbale conflictuale, iar el pare incapabil să răspundă discrepanţei. În acord cu teoria lui Baeston despre tipurile logice, schizofrenicul nu poate comenta despre înţelesul comunicării din partea mamei sale. Pe de altă parte, personajul matern este cel care, singur, fără invocarea vreunei alte prezenţe autoritare, eventual paterne (vezi complexul

Scanned with OKEN Scanner

castrării), induce fiului un obstacol, îi demonstrează existenţa interdicţiei incestului. Supraeul este întărit şi matern; surprinzător că Freud a neglijat această posibilitate. A dorit oare să privilegieze apriori relaţia mamă - fiu? Atunci a căzut în capcana unui sentimentalism care pe schizofrenici, de pildă, îi costă scump. În triunghiul oedipian, oricum, părinţii reprezintă la un moment dat un pol omogen: tati - mami.

3. Ce este educaţia familială? Este maşina oedipiană, cu cei doi piloţi ai săi - mama şi tata - care conduc împreună copilul pe drumul deschis de autoritate. Căci ce-i uneşte pe toţi chiar atunci când ura este la fel puternică ca iubirea este autoritatea. Autoritatea este sinonimul pentru paradoxul coexistenţei umane prin coexistenţa contrariilor, este definiţia prescurtată a dublei legături. „Ordinul nu se discută, ci se execută". În această formulă consacrată a unei rigori educative duse la extrem - cea cazonă - putem identifica chintesenţa autorităţii:

- *ordinul*
- *imposibilitatea comentării lui*

Iar noţiunea de „ordin" presupune implicit sau explicit existenţa unui conflict de interese, o ciocnire de mesaje, cu putere virtual egală: A şi non-A. Ţi se ordonă să execuţi ceea ce în general n-ai prefera să faci, altfel mesajul s-ar putea numi invitaţie. O acţiune care porneşte nu dintr-o cauză A, ar părea o acţiune ratată, dar ea totuşi se înfăptuieşte! Ahile întrece, practic, broasca ţestoasă - în ciuda paradoxului teoretic care ne-ar sugera sa pariem pe reptilă. Când sunt doi texmeni, când se insinuează comparaţia, acţiunea este întotdeauna impură; când ai doi părinţi şi nu doar unul, tu fiind UNUL, atunci iubirea pentru oricare din ei este impură. Iubirea pretinde exclusivitate.

Copilul mic este maxim expus la dubla legătură din cauza imposibilităţii accesului la metacomunicare (un copil nu poate să-şi comenteze pulsiunile sexuale la propriu, tocmai pentru că nu dispune de registrul noţional adecvat). Schiţarea unor atitudini erotice, care s-ar plasa într-un limbaj atitudinal comun cu părinţii, eşuează în confuzie, din moment ce comportamentele sale sunt respinse fără clarificare din partea celorlalţi. Părinţii înşişi sunt în derută, ei cunosc posibilitatea incestului încă înainte ca aceasta să se profileze şi aplică interdicţia preventiv şi, astfel, aleatoriu. Dorind să împiedice conştientizarea ei, menţin în confuzie subconştientă însăşi sexualitatea copilului. Dacă Freud consideră copilul o fiinţă sexuală la fel de activă (daca nu şi la fel de aptă) ca orice adult atunci singura distincţie provine tocmai din sensul exercitării autorităţii; indiferent dacă ambii poli ai relaţiei conştientizează şi practică sistematic faţă de celălalt dubla legătură, doar unul deţine legitimitatea, doar adultul posedă cheia acestui mecanism, ajungând să-l exercite arbitrar, fiindcă esenţiale sunt funcţionarea şi orientarea lui - miza sexuală de pornire dovedindu-se pe parcurs facultativă. Dar dacă excludem miza erotică, atunci ce utilitate să mai aibă constelaţia oedipiană? Social - utilitară, desigur. Dubla legătură dintre tată şi fiu, respectiv, mama şi fiu reprezintă, după cum s-a văzut instrumente de exercitare a autorităţii. Angoasa produsă de impactul cu absurdul inserat periodic în comunicare

Scanned with OKEN Scanner

reprezintă un instrument de intimidare facil, disponibil 24 h pe zi, fiind mai eficient decât orice priapism cu rol castrator al figurii paternale.

Deci părinţii sunt părinţi pentru că sunt incoerenţi, pentru că îşi permit să fie şi răi în timp ce predică pentru progeniturile lor numai binele. Această observaţie nu trebuie integrată unei cruciade morale pe care să o declanşăm împotriva adulţilor, ci trebuie asumată ca postulat al unei alte paradigme a educaţiei, şi anume a educaţiei ca iraţionalitate. Iraţionalitatea nu este bună sau rea. Despre ea se poate spune că este mai cuprinzătoare decât raţionalitatea, tocmai prin caracterul ei universal ambivalent. Nu trebuie să judecăm reducţionist. Când un copil este certat de părinţii săi nu trebuie să vedem doar latura negativă a lucrurilor; în momentele de apostrofare, copilului i se acordă atenţie, poate mai mult ca niciodată, adică exact ceea ce îi procură satisfacţie - iată cum se stabileşte dubla legătură. Pe viitor, copilul va prefera să facă noi pozne, tocmai pentru a-şi atrage atenţia simultan cu măsurile punitive asupra sa. Evadarea din dubla legătură nu echivalează cu anularea autorităţii exercitate în acest mod, ci cu asumarea din partea copilului a rolului de educator al propriilor părinţi, plasându-i şi pe ei în situaţii de dublă legătură, de incertitudine. Un copil evită autoritatea prin perspicacitate, intuind că în orice comunicare există capcane, iar soluţia de compromis este să operezi distincţia clară: părinţii mă iubesc / părinţii mă disprețuiesc, după care să privilegiezi unul din cele două registre de interpretare, să decantezi realitatea şi să o reunifici printr-un postulat definitiv. Iată cum consemnează în Jurnalul său Franz Kafka această cheie a educaţiei familiale:

«Trebuia să mănânci ce se punea pe masă, despre calitatea mâncării nu era permis să se vorbească - dar tu, în ce te priveşte, o găseai cu neputinţă de mâncat, fără nici un gust; spuneai că e o „hrană pentru porci"; la masă domnea o tăcere mohorâtă, întreruptă doar de admonestări: „Întâi mănânci, pe urmă vorbeşti", sau „Mai repede, mai repede, mai repede", sau „Uite, am terminat de mult" [...] Te rog, tată, înţelege-mă cum trebuie - toate astea ar fi fost în sine detalii lipsite de importanţă, pentru mine au devenit deprimante doar fiindcă, tu, omul atât de mare, care dădea măsura tuturor lucrurilor, nu respectai poruncile pe care mi le dădeai mie. Prin asta lumea s-a împărţit pentru mine în trei părţi: una în care trăiam eu, sclavul, supus unor legi care fuseseră inventate numai pentru mine şi pe care de altfel - nu-mi dădeam seama de ce - nu puteam niciodată să le respect, pe urmă o a doua lume, nesfârşit de departe de a mea, în care trăiai tu, îndeletnicindu-te cu conducerea, cu emiterea ordinelor şi cu mânia stârnită de nerespectarea lor şi, în fine, o a treia lume, unde erau restul oamenilor, fericiţi şi neapăsaţi de porunci şi de datoria de a le da ascultare.»

Există situaţii de viaţă în care asemenea contradicţii se repetă frecvent fără ca una din persoanele în cauză (un copil, de exemplu) să le poată contracara sau măcar pune în discuţie. Se spune în asemenea cazuri că ea suferă o „dublă constrângere" sau că s-a angajat într-o dublă legatură. Ostilitatea, de pildă, a unei mame faţă de copilul nedorit poate să transpară în atitudinile ei, în pofida

Scanned with OKEN Scanner

mimării afecţiunii. Mama şi copilul, închişi într-un cerc vicios nu vor putea ieşi din el decât dacă fac apel la o terţă persoană (un psihoterapeut de exemplu), capabilă să analizeze situaţia. Se poate spune că, aparent luciditatea anulează magia neagră a educaţiei; şi într-un fel această supoziţie este verosimilă, pentru că luciditatea semnifică deja capacitate autoformativă şi este deci superioară mecanismului orb al interacţiunii ambigue.

Luciditatea înseamnă pe lângă reflexivitate şi asumarea principiului noncontradicţiei. Politica e o prostie, autoritatea în sine un non-sens pentru că exercitarea autorităţii, inclusiv sociale, constă tocmai în promovarea iraţionalităţii în numele raţionalităţii. Iată ce scrie Alan W. Watts în „Psihoterapia - est şi vest":

«Dificultatea, oricum, nu constă în găsirea limbajului adecvat ci în învingerea rezistenţei sociale. Chiar trebuie să ni se deschidă mintea pentru a pricepe că jocul nostru nu e serios, că inamicii sunt prieteni, şi că binele prosperă pe seama răului? Societatea aşa cum o ştim pare a fi o conspiraţie tacită de a menţine tăcerea din cauza temerii că, altfel lupta ar înceta. Dacă aceste tabere nu sunt menţinute cu fermitate separate şi antagoniste, ce motivaţie va mai fi pentru creativa luptă dintre ele? Dacă omul nu se simte pe el însuşi în lupta cu natura, va mai fi vreun nou avânt spre progresul tehnologic? Îmi imaginez cum conştiinţa creştină ar reacţiona la ideea că, în spatele scenei, Dumnezeu şi Diavolul ar fi cei mai apropiaţi prieteni doar că au adoptat poziţii opuse pe scenă în marele joc cosmic. Încă această viziune este mai avansată decât cum stateau lucrurile când Cartea lui Iov a fost scrisă, acolo Satan este un simplu consilier pentru judecată de la Curtea Raiului, la fel de credincios servitor al curţii ca avocatul diavolului de la Vatican. Găsesc, în acelaşi mod, dificil să citesc povestirile despre Cina cea de Taină fără să am impresia că Iisus a comandat lui Iuda să-l trădeze. [...] Eşti blestemat dacă faci şi blestemat dacă nu faci şi nu ai dreptul să conştientizezi asta.»

Să remarcăm că, într-adevar, singura sursă de monoteism din lume, Biblia, postulează şi un principiu al răului, un adversar contra-divin intitulat chiar în Noul Testament explicit: Anti-Christ. Dacă religia este amorală, iar morala este în ultimă instanţă educaţie, atunci să nu ne mire că omul modern a devenit schizofren în raport cu sacrul, schizofrenia reprezentând, cultural judecând, o caricatură de eliberare. Raţionalizarea lui Dumnezeu a fost şi va fi întotdeauna o ieşire din criza religioasă, chiar dacă a vorbi despre Dumnezeu înseamnă a te situa oarecum în afara sa.

În concluzie, dacă educaţia se prezintă prin definiţie ca iraţionalitate nu putem decât stăruim asupra definiţiei, asupra taxonomiei în sine, pentru a surmonta iraţionalitatea fără a compromite însă educaţia care, mai mult decât „autoritate", trebuie să fie „perspicacitate", adică meta-educaţie, sau, cu un termen mai consacrat în pedagogie, auto-educaţie, altfel riscând să devină schizofrenie culturală.

Scanned with OKEN Scanner

CONCEPŢIA LUI ERIK H. ERIKSON ASUPRA PROCESULUI DE CONSTRUIRE A IDENTITĂŢII EGO-ULUI - COROLARE EDUCAŢIONALE -

„Personalitatea este continuu angajată în hazardul existenţei."
ERIK H. ERIKSON

**Rodica GUIŢĂ, studentă,
Facultatea de Sociologie,
Psihologie şi Pedagogie,
Universitatea Bucureşti**

Considerat de către New York Times Magazines „decanul psihanaliştilor americani contemporani - un autentic erou intelectual", ERIK ERIKSON dezvoltă în lucrarea „Ciclul vieţii umane", o teorie psihosocială a dezvoltării personalităţii, în centrul căreia situează conceptul de „criză de identitate".

Soluţionarea progresivă a acestor crize de identitate se va constitui într-un proces de construire a identităţii EGO-ului un proces de dezvoltare psihosocială a personalităţii. Pregătit în spirit freudian (de fiica lui Freud, Anna Freud), Erikson extinde considerabil teoria acestuia asupra stadiilor de dezvoltare în 3 direcţii:

1. prin elaborarea şi prin extinderea stadiilor dezvoltării;
2. prin accentuarea concepţiei asupra „EGO-ului" mai mult decat cea asupra „ID-ului";
3. prin recunoaşterea impactului culturii, al educaţiei, al societăţii şi al istoriei asupra personalităţii.

Lucrarea de faţă îşi propune să analizeze concepţia lui Erikson asupra dezvoltării personatităţii dintr-o perspectivă psihoeducaţională accentuând direcţiile şi corolarele educaţionale ale acesteia.

Bazându-se pe stadiile psihosexuale de dezvoltare formulate de Freud („am preluat concepţia lui Freud - spunea Erikson - „psihanaliştii sunt întotdeauna punctul de plecare."), Erikson a continuat prin a construi propria sa teorie asupra dezvoltării bazată pe studii şi cercetări de psihanaliza copilului desfăşurate la Institutul de Psihanaliză din Viena.

În concepţia lui Erikson dezvoltarea personalităţii se desfăşoară de-a lungul a 8 stadii psiho-sociale sau cum le denumeşte el „vârste ale omului."

Primele 4 stadii sunt cumva similare celor propuse de Freud: oral, anal, falic şi stadiul latent al dezvoltării dar Erikson accentuează mai mult pe corelaţiile psihosociale ale acestor stadii, decât pe cele biologice extinse de Freud.

Ultimele 4 stadii pot varia considerabil în funcţie de individ.

Erikson vede dezvoltarea umană în termenii unei serii de conflicte iar personalitatea trebuie să lupte cu un conflict concret la fiecare stadiu. Fiecare conflict potenţial existent de la naştere, ca predispoziţie înnăscută, devine important la un anumit stadiu de dezvoltare, când mediul are anumite cerinţe faţă de individ.

Erikson numeşte întâlnirea sau confruntarea cu mediul CRIZĂ. Criza implică o schimbare marcantă pentru individ. Este timpul unei vulnerabilităţi, ca şi al unor noi puteri, a unei schimbări a energiei instinctuale de la un

Scanned with OKEN Scanner

scop la altul, de la cel ereditarist la cel ambiental şi cultural (educaţional).

În schema următoare este prezentată schematic pe 3 coloane concepţia lui Erikson asupra evoluţiei „vârstelor omului" astfel:

- coloana 1: denumirea stadiului;
- coloana 2: vârstele între care se integrează;
- coloana 3: denumirea „crizelor" în termeni antitetici şi modalitatea de soluţionare a crizelor prin utilizarea unor „puteri de bază" (vezi Anexa 1).

PREZENTAREA ŞI ANALIZA STADIILOR; COROLARE EDUCAŢIONALE

1. Stadiul ORAL-SENZORIAL/0-1an/ ÎNCREDERE vs. SUSPICIUNE

Stadiul oral-senzorial, paralel cu stadiul oral al lui Freud, apare în timpul perioadei cel mai neajutorate din viaţa individului. Copilul este total dependent de alţii, în special de mamă pentru supravieţuire, securitate şi afecţiune. În acest stadiu gura este de o importanţă vitală. Erikson nota: „copilul îşi iubeşte gura şi trăieşte prin ea." Relaţia dintre copil şi lume transpusă prin relaţia dintre copil şi mamă nu este una exclusiv biologică.

Corolare educaţionale

Interacţiunea dintre mamă şi copil, această relaţie nu numai biologică dar şi socială dintre ei va determina mai târziu viziunea copilului asupra întregii lumi. Mai ales va determina dacă acest copil va vedea lumea cu o atitudine de încredere sau de suspiciune.

Dacă mama răspunde bine la nevoile fizice ale copilului şi este afectuoasă, arătând o mare dragoste şi securitate, copilul va începe să se încreadă în lumea din jurul lui. Sensul de bază al încrederii care s-a dezvoltat caracterizează atitudinea copilului spre el şi spre alţii. Ca rezultat al răspunsului apropiat şi afectuos al mamei, copilul învaţă să se aştepte la un „grad de consistenţă, continuitate şi similaritate" din partea lumii; această expectativă va evidenţia cel puţin începutul unui simţ al identităţii ego-ului. Stabilirea pattern-urilor durabile pentru soluţia conflictului este sarcina iniţială a ego-ului. Aceste pattern-uri depind de calitatea (mai mult decât de cantitatea absolută) a grijii materne. Din acest început de ego şi simţ fundamental de încredere se va dezvolta un simţ de mulţumire şi securitate faţă de sine şi faţă de alţii, ca şi de încredere în sine şi în alţii.

Pe de altă parte, dacă mama este neatentă, respingătoare sau inconstantă în comportament, copilul va dezvolta o atitudine de suspiciune faţă de lumea din jurul lui. Individul va fi suspicios, temător, anxios în relaţiile cu alţii.

Pattern-ul încrederii sau suspiciunii ca dimensiune a personalităţii se stabileşte în copilăria timpurie. Problema poate să apară mai târziu din nou, într-un alt stadiu al vieţii. De exemplu, o relaţie ideală mamă-copil poate produce un înalt nivel de încredere la copil, dar acest simţ al încrederii poate fi distrus dacă mama îl părăseşte brusc prin moarte sau divorţ. În acest caz, suspiciunea se poate dezvolta, chiar dacă atitudinea anterioară a fost una de încredere. În mod similar suspiciunea poate fi depăşită, mai târziu în viaţă, prin comportamentul unui iubitor profesor sau prieten.

Stadiu oral-senzorial poate fi considerat ca şi stadiile ce vor urma un stadiu psihosocial, pentru că dezvoltarea, chiar şi în acest stadiu, depinde

Scanned with OKEN Scanner

mai mult de relaţiile sociale care se stabilesc între copil şi mamă decât de instincte sau biologic.

Fiecare dintre stadii are propria lui criză de identitate, iar soluţionarea acesteia se va realiza prin ceea ce Erikson numeşte puteri de bază, fundamentale.

În acest stadiu speranţa ca putere de bază, derivată din încrederea de bază este o convingere persistentă că dorinţele pot fi satisfăcute. Ea va soluţiona criza dintre încredere şi suspiciune.

2. Stadiul MUSCULAR-ANAL/1-3 ani/ AUTONOMIE vs. ÎNDOIALĂ şi RUŞINE

În al doilea şi al treilea an de viaţă (stadiul anal al lui Freud) copiii îşi dezvoltă rapid o varietate de abilităţi fizice şi mentale. Ei sunt capabili să facă multe acţiuni singuri: încep să umble, să sară, să împingă, să tragă, să ţină sau să dea drumul unui obiect şi să comunice efectiv. Copiii sunt foarte mândri de aceste noi abilitaţi şi deprinderi, şi vor să facă singuri cât mai multe acţiuni.

Corolare educaţionale

Copiii îşi experimentează în acest stadiu voinţa autonomă. Deşi încă dependenţi de părinţi, ei încep să se vadă ca persoane sau ca forţe cu drepturi depline. Vor să-şi exercite voinţa şi întrebarea cheie devine: în ce grad le va permite lumea, materializată în imaginea părinţilor, să facă ceea ce sunt acum capabili a face în ritmul şi timpul propriu?

Există o ciocnire între părinţi şi copii şi sarcina majoră este problema igienei, prima regulă socială referitoare la o nevoie instinctivă (copilul este învăţat să acţioneze numai în locul şi la timpul potrivit) Lasă părinţii copilul în pace sau devin nervoşi şi îi încalcă voinţa liberă prin a-l forţa şi a arăta nerăbdare şi manie când copilul nu se comportă corect? Această situaţie este ilustrativă şi în acelasi timp este o imagine a unor conflicte de voinţă ce apar acum.

Când copilului nu i se permite să-şi exercite voinţa, spune Erikson, el îsi dezvoltă un sentiment de îndoială în ceea ce îl priveşte. Voinţa de a fi el însuşi a fost obstrucţionată şi zădărnicită. În vreme ce regiunea anală poate fi un focar de interes pentru acest stadiu, forma şi structura conflictelor potenţiale nu este atât biologică, cât psihosocială.

La nivelul acestui stadiu puterea de bază care va soluţiona conflictul dintre autonomie şi îndoială este voinţa. Dezvoltată din autonomie, voinţa este o determinare irevocabilă de a exercita alegerea liberă şi autoconstrângerea, şi formează baza pentru acceptarea necesară a regulii.

3. Stadiul LOCOMOTOR-GENITAL/ 3-5 ani/INIŢIATIVĂ vs. VINOVĂŢIE

Acest stadiu este analog stadiului falic din sistemul lui Freud. Abilităţile motorii şi mentale ale copilului au devenit mai dezvoltate. Este capabil să facă multe lucruri şi îşi doreşte asta; iniţiativa lui a crescut mult.

O altă faţetă a dezvoltării din acest stadiu - o iniţiaţivă în formă imaginară - este dorinţa de a-l poseda pe părintele de sex opus, cu un acut sentiment de rivalitate faţă de părintele de acelaşi sex.

Corolare educaţionale

Întrebarea este aceeaşi ca la stadiul precedent: Cum va reacţiona părintele la aceste noi auto-iniţiate activităţi şi

Scanned with OKEN Scanner

fantezii? Dacă părinţii îl pedepsesc şi îi inhibă aceste iniţiative, dacă îl fac să simtă că noile iniţiative sunt greşite, copilul va dezvolta sentimente de vinovăţie. Vinovăţia va persista şi va colora toate auto-iniţiativele de mai târziu.

Cu privire la relaţia oedipiană, copilul trebuie desigur să eşueze iar dacă părinţii îndrumă acest particular eşec în iniţiativă, într-o manieră iubitoare şi înţelegătoare, copilul va fi capabil să dobândească un simţ moral, precum şi ceea ce este un comportament permis şi ce nu. Iniţiativa lui poate fi ghidată sau orientată spre scopuri mai realiste. Copilul va fi astfel gata să-şi dezvolte un sentiment matur de responsabilitate şi moralitate - cu alte cuvinte, un super-ego.

În acest stadiu criza dintre iniţiativă şi vinovăţie va fi soluţionată printr-o altă putere de bază: scopul considerat de Erikson ca fiind derivat din iniţiativă şi implicând un sentiment de curaj.

4. Stadiul DE LATENŢĂ/6-11 ani/ SILINŢĂ vs. INFERIORITATE

Al patrulea stadiu, corespunzător stadiului de latenţă al lui Freud (o perioadă de relativă linişte) începe când copilul merge la şcoală şi continuă primul ciclu şcolar de până la 11 ani. Lumea copilului este considerabil lărgită în măsura în care este expus la noi experienţe. La şcoală şi acasă copilul îşi dă silinţa, începe să înveţe să muncească, să fie harnic, mai întâi pentru a obţine recunoaştere şi a câştiga plăcerea derivată din rezolvarea unei sarcini.

Şi la şcoală, şi acasă noua capacitate a copilului de a reacţiona deductiv şi de a juca după reguli duce la dezvoltarea deliberată şi rafinarea abilităţilor ce vor fi dezvoltate în lucruri construibile. De obicei, băiatul de această vârstă „face" copaci, case sau aeroplane iar fetiţa găteşte şi amândoi depun eforturi serioase pentru a rezolva sarcina prin atenţie concentrată, persistentă şi străduinţă. Erikson nota: „Abilităţile tehnice de bază sunt dezvoltate pe măsură ce copilul devine capabil să folosească obiecte, ustensile, instrumente utilizate şi de oameni mari."

Corolare educaţionale

Modul în care se percep copiii, dezvoltându-si aceste noi abilităţi, este determinat de atitudinea şi comportamentul părinţilor şi profesorilor. Dacă eforturile copiilor sunt ridiculizate, refuzate sau sunt dojeniţi pentru ele, ei îşi vor dezvolta sentimente de neadaptare şi inferioritate atât faţă de respectivele abilităţi, cât şi faţă de ei înşişi. Consolidarea constructivă şi instructivă, pe de altă parte, dezvoltă sentimente de competenţă care îi vor încuraja pentru dezvoltarea viitoare.

Aceste prime patru stadii sunt viziuni psihosociale ale stadiilor psihosexuale ale lui Freud. Există o altă caracteristică pe care o exprimă aceste stadii. Rezolvarea fiecărei crize depinde de alţi oameni mai mult decât de propria persoană. Desi există o creştere a independenţei de la naştere până la 11 ani, natura dezvoltării copilului este însă dependentă de natura părinţilor şi a profesorilor.

Ei sunt „alţii semnificativi asupra cărora copilul nu are control şi pe care nu îi poate alege."

Ultimele 4 stadii diferă de stadiile anterioare în care persoana este din ce în ce mai capabilă să-şi controleze mediul. Individul îşi va alege conştient prietenii, cariera, soţul/soţia. Trebuie reamintit că aceste alegeri deliberate sunt puternic direcţionate de carac-

Scanned with OKEN Scanner

teristicile care s-au dezvoltat în individ în timpul adolescenţei.

Dacă persoana este încrezătoare, autonomă, harnică şi posedă iniţiativă, sau este suspicioasă, plină de îndoieli, condusă de trăiri de culpabilitate, se simte inferioară, toate acestea vor influenţa cursul viitor al vieţii sale, indiferent de cât de independentă poate deveni de mediu sau de alţi oameni.

5. Stadiul ADOLESCENŢEI/12-18 ani/ IDENTITATE vs. CONFUZIA ROLULUI

Stadiul adolescenţei este considerat de Erikson ca fiind în mod particular crucial, pentru că este perioada problemei identităţii de bază a ego-ului, care se cere rezolvată. Este o perioadă a interpretării şi consolidării, în care tot ce simţim şi ştim despre noi este integrat unui tot.

Persoana trebuie să-şi formeze o imagine de sine care să i se potrivească şi să aibă o continuitate cu trecutul şi o orientare spre viitor. Există o integrare a ideilor noastre, a ceea ce alţii cred despre noi, a ceea ce noi gândim despre noi, care, în mod ideal, ar trebui să formeze o imagine consistentă şi congruentă. Această imagine - viziune a propriului eu - formează identitatea ego-ului.

Corolare educaţionale

Modularea şi acceptarea identităţii proprii este o sarcină foarte dificilă şi care produce anxietate, în care adolescentul trebuie să încerce diferite roluri şi ideologii pentru a determina care i se potriveşte mai bine. Erikson vede adolescenţa ca un hiatus între copilărie şi maturitate absolut necesar pentru a dedica timp şi energie rolului şi experimentării imaginii de sine.

Cei care ies din acest stadiu cu un sentiment puternic al identităţii sunt echipaţi pentru a face faţă maturităţii cu un sentiment de siguranţă şi de încredere.

Cei care eşuează în dobândirea unei identităţi proprii, care trec printr-o criză de identitate, demonstrează ceea ce Erikson numeşte confuzia rolului. Ei nu ştiu cine sau ce sunt, de ce anume aparţin, încotro se îndreaptă. Ca rezultat pot să iasă din secţiunea vieţii normale - educaţie, carieră, căsătorie - şi să caute o identitate negativă, opusă celei prescrise de societate. Un asemenea adolescent poate deveni delicvent sau un paria. Acest tip de rol este o identificare, chiar dacă una negativă (cum o defineşte societatea) şi este preferabilă absenţei totale a unei identificări, desi nu este atât de satisfăcătoare ca una pozitivă.

Erikson a arătat impactul pe care grupurile sociale cu care adolescentul alege să se identifice îl poate avea asupra dezvoltării unei identităţi sănătoase a ego-ului.

Amestecarea într-o bandă de delicvenţi, cu cei care iau droguri sau cei exmatriculaţi din şcoli, încercarea de identificare cu figuri de cult, precum starurile rock, sau cu auto-proclamaţii mântuitori pot restrânge apariţia şi dezvoltarea ego-ului.

În acest stadiu soluţionarea crizei dintre identitatea ego-ului şi confuzia rolului se va realiza printr-o altă putere de bază: fidelitatea. Fidelitatea, care derivă din identitatea ego-ului, implică menţinerea unei loialităţi de bază, a unui sentiment de datorie, sinceritate în relaţiile cu alţii.

6. Stadiul ADULTULUI TÂNĂR/21-35 ani/INTIMITATE vs. IZOLARE

Stadiul adultului tânăr, mult mai lung decât cel anterior se extinde de

Scanned with OKEN Scanner

la sfârşitul adolescenţei până la vârsta de mijloc. În timpul a ceea ce este de obicei o perioadă incitantă, persoana îşi stabileşte independenţa faţă de părinţi şi instituţiile protectoare, precum şcoala şi începe să funcţioneze ca un adult matur şi responsabil.

Nu numai că persoana face un tip de muncă productivă, dar stabileşte relaţii intime cu alţii în forma prieteniilor apropiate şi a unirilor sexuale. Intimitatea nu este restrânsă la o relaţie sexuală. Ea înseamnă şi un sentiment. de grijă, deschis, dezvoltat, fără folosirea vreunei tehnici de auto-protecţie şi fără teama de a-şi pierde identitatea de sine în relaţie.

Corolare educaţionale

În acest timp tânărul trebuie să fie capabil să cupleze identitatea sa cu a altcuiva, fără teama de a pierde ceva din sine în acest proces. Fuzionarea identităţii sale cu cea a altei persoane, într-o relaţie intimă, nu este sinonim cu subordonarea la această din urmă identitate. Identitatea ego-ului trebuie să fie combinată dar nu pierdută. Tânărul trebuie să ştie, mai ales în acest stadiu, „ce şi cum este", „ce şi cum" vrea să devină.

Oamenii incapabili să stabilească o astfel de intimitate funcţionează în izolare; evită contactele apropiate cu alţii şi pot deveni agresivi cu cei pe care îi văd ca pe o amenintare pentru propriul eu. Asemenea oameni preferă să fie singuri, pentru că ei se tem de intimitate.

La nivelul acestui stadiu, criza dintre intimitate şi izolare poate fi soluţionată de individ prin dragoste. Dragostea, derivată din intimitate este considerată de Erikson a fi cea mai mare dintre puterile de bază, cea dominantă. O defineşte ca devoţiune mutuală într-o identitate împărtăşită - prin găsirea şi fuzionarea cu o altă persoană.

7. Stadiul ADULTULUI/35-55 ani/ ACTIVISM vs. STAGNARE

Stadiul adultului cuprinde vârsta de mijloc a individului, stadiul maturităţii în care, după cum susţine Erikson oamenii au nevoie mai mult decât intimitatea cu alţii. Ei au nevoie să fie activ şi direct implicaţi în învăţare şi orientarea generaţiei următoare.

Corolare educaţionale

Această nevoie se va extinde dincolo de familie, deşi poate desigur include proprii copii. Problema este mai largă şi pe termen lung, extinsă la generaţiile viitoare şi la tipurile de societate în care vom trăi. Nu trebuie să fi părinte ca să desfăşori această geneză, după cum a avea copii, nu implică o satisfacere automat garantată a acestei nevoi.

Erikson considera că toate instituţiile umane - academice, sociale, economice, militare - consolidează şi conservă expresia genezei şi a activismului, în sensul ca toate acestea implică stabilirea unui fond de cunoştinţe şi metode, pentru a-şi îmbunătăţi orientarea odată cu fiecare nouă generaţie. Asa încât, cineva îsi poate satisface nevoia de a îndruma următoarea generaţie în orice tip de organizare din care face parte.

Când un asemenea tip de comportament nu este dezvoltat de individ el este cuprins de un sentiment de „stagnare, de plictiseală şi sărăcie interpersonală."

Persoana regresează la stadiul de pseudo-intimitate, în care se comportă în mod infantil. Această persoană poate deveni un invalid fizic sau psihologic

Scanned with OKEN Scanner

datorită absorbţiei sau obsesiei totale asupra propriilor nevoi sau asupra propriului efort.

La nivelul acestui stadiu rezolvarea crizei dintre activism/ generare şi stagnare se produce prin asigurarea grijii. Grija, derivata din activism şi generare este o preocupare amplă faţă de ceilalţi. Ea se manifestă nu numai din nevoia de a învăţa şi ghida, nu numai de dragul de a preda, ci şi pentru completarea propriei identităţi.

8. Stadiul ADULTULUI BÂTRÂN/55 ani şi după/INTEGRITATEA EGO-ului vs. DISPERARE

Stadiul final din viaţă descoperă individul într-o stare de integritate a ego-ului sau de disperare, care guvernează modul în care persoana vede întreaga sa viaţă. În această perioadă, străduinţa majoră a persoanei este împlinirea. Este o perioadă de reflecţie - de privire înapoi şi examinare a vieţii, ca ultimă măsurătoare.

Corolare educaţionale

În acest stadiu, dacă persoana se uită înapoi cu un sentiment de mulţumire şi satisfacţie, dacă s-a adaptat victoriilor şi eşecurilor din viaţă, atunci posedă ceea ce Erikson numeşte integritatea ego-ului; mai simplu, implică acceptarea poziţiei şi trecutului propriu.

Dacă, pe de altă parte, un individ îşi priveşte viaţa, cu un sentiment de frustrare sau manie, furios din cauza ocaziilor pierdute şi regretând greşelile care nu mai pot fi corectate, atunci este într-o stare de disperare. El este dezgustat de viaţă, plângând după ceea ce ar fi putut să aibă „doar dacă nu ...", este plin de dispreţ faţă de alţii

Puterea finală, înţelepciunea derivă din integritatea ego-ului. Ea se exprimă într-o preocupare detaşată pentru viaţă ca întreg şi transmiterea unei integrări a experienţei către noi generaţii, poate cel mai bine descrisă prin cuvântul „moştenire".

CONCLUZII

Abordarea psiho-socială propusă de psihanalistul american contemporan Erik Erikson asupra dezvoltării per-sonalităţii umane, prin analiza modului de construire a identităţii ego-ului este de mare actualitate. Influenţa ei s-a extins în domeniul educaţiei, serviciilor sociale şi consilierea tinerilor căsătoriţi, precum şi în orientarea vocaţională. În orice domeniu unde se lucrează cu copii şi adolescenţi, ideile lui Erikson au putut fi folosite. Mulţi copii normali şi cu tulburări emoţionale, au fost îngrijiţi şi învăţaţi sub influenţa directă a conceptelor sale asupra stadiilor psiho-sociale ale dezvoltării şi crizelor de identitate. Impactul lui asupra dezvoltării copilăriei a fost premiat prin înfiinţarea Institutului Erikson pentru educaţia timpurie la Loyola University din Chicago.

BIBLIOGRAFIE

BERNSTEIN D.A., ROY, E.J., SRULL, T.K., WICKENS, C.D., **Psychology**. California, 1991.

ERIKSON, E.H., **Adolescence et crise. La quete d'identite**. Paris, Flamarion, 1972.

FERNANDEZ-ZOILA, A., **Freud şi psihanalizele**. Bucureşti, Humanitas, 1996.

LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.B., **Vocabularul psihanalizei**. Bucureşti, Humanitas, 1994.

SCHULTZ D., **Theories of Personality**. California, 1986.

Scanned with OKEN Scanner

Anexa 1

DENUMIREA STADIULUI	ETAPIZARE	CRIZA ŞI REZOLVAREA ACESTEIA PRINTR-O PUTERE DE BAZA
1. ORAL-SENZORIAL	0-1 ANI	ÎNCREDERE versus SUSPICIUNE PUTERE DE BAZĂ: SPERANŢĂ
2. MUSCULAR-ANAL	1-3 ANI	AUTONOMIE versus ÎNDOIALĂ ŞI RUŞINE PUTERE DE BAZĂ: VOINŢĂ
3. LOCOMOTOR-GENITAL	3-5 ANI	INIŢIATIVĂ versus VINOVĂŢIE PUTERE DE BAZĂ: SCOPUL
4. LATENŢĂ	6-11 ANI	SILINŢĂ versus INFERIORITATE PUTERE DE BAZĂ: COMPETENŢĂ
5. ADOLESCENŢĂ	12-18 ANI	IDENTITATE versus CONFUZIA ROLULUI PUTERE DE BAZĂ: FIDELITATE
6. ADULT TÂNĂR	18-35 ANI	INTIMITATE versus IZOLARE PUTERE DE BAZĂ: DRAGOSTE
7. ADULT	35-55 ANI	ACTIVISM versus STAGNARE PUTERE DE BAZĂ: GRIJĂ
8. ADULT BĂTRÂN	55 ANI şi după	INTEGRITATEA EGO-ului versus DISPERARE PUTERE DE BAZĂ: ÎNŢELEPCIUNE

Anexa 2

DIRECŢII ÎN ABORDAREA PSIHO-SOCIALĂ A STADIILOR DEZVOLTĂRII PROPUSĂ DE PSIHANALISTUL AMERICAN ERIK ERIKSON

„Am preluat concepţia lui Freud; psihanaliştii sunt întotdeauna punctul de plecare."
ERIK ERIKSON

1. ELABORAREA ŞI EXTINDEREA STADIILOR DEZVOLTĂRII - personalitatea continuă să se dezvolte de-a lungul întregii vieţi, trecând printr-o serie de 8 stadii cruciale de dezvoltare; eşecul la orice stadiu poate duce la stres şi anxietate şi poate declanşa o regresie către un stadiu anterior.

2. ACCENTUAREA CONCEPŢIEI ASUPRA „EGO-ULUI" MAI MULT DECÂT CEA ASUPRA „ID-ULUI"

3. RECUNOAŞTEREA IMPACTULUI CULTURII, AL EDUCAŢIEI, AL SOCIETĂŢII ŞI AL ISTORIEI ASUPRA PERSONALITĂŢII

Scanned with OKEN Scanner

IN MEMORIAM, DELIA VĂIDEANU-BURATTO

UN PEDAGOG ROMÂN ÎN SISTEMUL ONU

Licenţiată a Facultăţii de limbi străine a Universităţii din Bucureşti (Franceză-Engleză) **Delia Văideanu-Buratto** a efectuat un număr de ani un stagiu în învăţământ, pentru ca, începând din anul 1990 să lucreze în România cu organizaţia Médecins Sans Frontières. În anii 1989-1992 a publicat în *Revista de Pedagogie* şi în *Timpul liber* articole pe teme cum sunt **Reforma curriculumului în Franţa. Deceniul mondial al culturii** (1986-1997) instituit de ONU şi UNESCO, **Pedagogia familiei ieri şi astăzi**. În anul 1991 a plecat împreună cu ONG-ul mai sus amintit în Franţa, unde a lucrat un timp în calitate de colaborator extern al UNESCO în domeniul educaţiei.

În anul 1992 a fost admisă la doctorat în pedagogie la Universitatea Paris VIII, conducător ştiinţific fiind Guy Berger. Într-o primă fază, după doi ani, a obţinut Diploma d'Etudes Approfondies (DEA) cu teza *Introducerea pedagogiei interculturale în curriculumul şcolii obligatorii* - lucrarea se va publica în România.

În anul 1993 a fost recrutată de ONU/FNUAP ca voluntar în domeniul educaţiei în materie de populaţie şi dezvoltare, locul de muncă fiind Harare (Zimbabwe). Într-un timp scurt a asimilat scopurile, problematica şi metodologiile specifice sistemului ONU. A lucrat cu dăruire şi cu succese din ce în ce mai proeminente, colaborând cu Universitatea din Harare, cu Ministerul Învăţământului Ministerul Sănătăţii, Ministerul Asistenţei Sociale şi cu multe şcoli. A elaborat în colaborare programe şi manuale. În ianuarie 1997 ONU a invitat-o la New York, decernându-i Diploma şi Premiul *Cel mai bun voluntar al Naţiunilor Unite*, realizându-i-se în Buletinul Organizaţiei o prezentare semnificativă. În lume sunt 4000 astfel de voluntari distribuiţi în peste 130 de ţări. Ulterior ONU i-a propus să devină specialist şi "trainer" al voluntarilor. Propuneri i-au venit şi din partea agenţiilor ONU din România. La 33 de ani, Delia devenise o specialistă şi un diplomat căutat.

Ascensiunea ei a fost brusc curmată. Soarta a vrut ca Delia să plece în lumea de dincolo. Zecile de scrisori transmise familiei, vizitele făcute la Harare de universitari, de alţi specialişti soţului ei François Buratto, expert al ONU, solidaritatea şi gesturile prietenilor din România sau cuvintele rostite la cermonia funerară, care a avut loc la Bucureşti, au demonstrat că devotamentul, ataşamentul faţă de valori şi dragostea faţă de oameni sunt totdeauna răsplătite şi memorate. În scrisoarea către familie, secretarul general adjunct al ONU, domnul Nafis Sadik scrie: „Viaţa Deliei pusă în serviciul comunităţii internaţionale a fost cu adevărat remarcabilă aşa cum o evidenţiază onorarea cu titlul Voluntarul Naţiunilor Unite al anului 1996. Colegii săi din cadrul FNUP au o deosebită admiraţie pentru ea şi respectă numeroasele sale contribuţii. Dispariţia unei persoane iubite este totdeauna o mare pierdere, dar noi o resimţim pe aceasta cu atât mai acut, cu cât este vorba de o persoană atât de tânără, atât de talentată şi cu un viitor atât de strălucitor în faţa ei. Delia ne va lipsi tuturor."

Conf. univ. dr. Teodor Cozma,
Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

CEL MAI BUN DIN 4000 ŞI DULCE-AMARUL PĂRINŢILOR

Delia Văideanu fiica profesorilor Rodica şi George Văideanu, a început prin a învăţa regulile muncii continue şi exigente impuse de aceştia iar apoi descoperite şi consimţite ca unice forme de realizare profesională şi socială. Absolventă a Facultăţii de Litere, Secţia Engleză-Franceză, cunoscătoare directă a nevoii de comunicare eficientă - indiferent de spaţiul geografic şi cultural, Delia Văideanu se alătură, în 1990, Organizaţiei MÉDECINS SANS FRONTIERES care îi va oferi şi posibilitatea să lucreze, în Franţa, în calitate de colaborator extern UNESCO. O regăsim doctorandă la Universitatea Paris VIII elaborând teza *Introducerea pedagogiei interculturale în curriculumul şcolii obligatorii.*

În 1993 este recrutată de ONU/FNUAP şi trimisă la Harare (Zimbabwe) ca specialist în domeniul educaţiei. Pentru activitatea de la Harare i-au fost conferite Diploma şi Premiul despre care se ştie că l-a cedat unei şcoli. În acest moment ONU i-a propus munca de **trainer al voluntarilor**. Seriozitatea maximă şi dăruirea ne-condiţionată pentru muncă au impus-o.

După ce fusese mai multe zile în ţară, spre a-şi linişti grija şi dorul pentru sănătatea celor de aici, la Harare reîncepe activitatea, gândind, poate, la statutul de cel mai bun. Acasă a promis tatălui că îi va aduna lucrările din revistele şi volumele diverselor reuniuni la care participase. La temelia proiectelor sale nu încăpuse teama. Numai că, ajunsă la înălţimea cerului afri-can, o paraşută care nu se deschide va curma viaţa Deliei Văideanu.

La şase luni după decernarea marii distincţii, presa românească şi internaţională consemnau marea nenoricire. Eveniment trist pentru cei dragi şi apropiaţi, o formulă neîncăpătoare, pentru că Delia Văideanu a fost îndrăgită, apreciată, respectată şi elogiată de înseşi organizaţiile şi instituţiile în care a muncit ori au beneficiat de competenţa ei. O confirmă Secretarul General Adjunct al ONU, diplomaţii ONU din România şi din alte ţări în care a fost, co-legi şi parteneri ai diferitelor programe, prin telegramele şi mesajele trimise familiei.

La ceremonia de înmormântare, Preasfinţitul Teodosie Snagoveanul vorbea despre "familia cea mare" pentru care a crescut Delia Văideanu, obligându-ne să gândim la dulce-amarul părinţilor ei. Dulce mângâiere sunt reuşitele Deliei, dar amară şi insuportabilă este absenţa ei. *Nu pentru că era a noastră,* vor să ne liniştească părinţii, *ci pentru că eram ai ei. Noi suntem al Deliei. Ne lipseşte fiindcă ne este greu să credem, că putem rămâne ai ei şi Dincolo, acolo unde a plecat.*

Fiind la Universitatea de Stat din Chişinău, când i se acorda profesorului Văideanu titlul de Doctor Honoris Causa fiecare dintre cei care îl însoţeam am fost rugaţi să spunem ceva. Atunci am vorbit despre un profund sentiment al apartenenţei şi despre bucuria profesorului generată de acesta. Era bucuria de a ne spune despre părinţi, profesori, şcolile în care a fost elev ori profesor, despre colectivele naţionale şi internaţionale în care s-a aflat. Deşi la fel de frecvent apărea şi o altă dimensiune, regret că atunci nu am invocat modul în care se prezenta ca părinte. Delia şi Tudor - copiii săi - erau cei care îi dădeau dreptul să spună că le este tată. În exprimarea obişnuită, profesorul George Văideanu este al tuturor şi doar atât.

Cutremurătoare şi exemplară această lecţie de mare responsabilitate - *apartenenţa cu un singur sens!* Durerea nu vine din faptul că ai pierdut, ci din tristeţea că eşti părăsit de cel de dă sens şi confirmare prezenţei tale în lume.

Conf. univ. dr. Laurenţiu Şoitu,
Universitatea "Al.I. Cuza", Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÂNDIRII PEDAGOGICE

DECORAŢII ROMÂNEŞTI PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNT, 1876-1947

Ing. Laurenţiu POPESCU,
Colecţionar Numismat

Odată cu apariţia statul român modern (1859), drumul deschis de prefacerile secolului al XIX-lea s-a remarcat şi prin recunoaşterea importanţei culturii şi mai ales a învăţământului, elemente esenţiale în dezvoltarea societaţii româneşti. Încă din primii ani ai instituirii decoraţiilor în România (prima fiind considerată medalia „PRO VIRTUTE MILITARI", 1860), personalităţi marcante ale vremii au încercat să găsească metode de a răsplăti cadrele didactice, slujitorii şcolii şi personalităţile învăţământului şi culturii româneşti. Aceste preocupări au fost încununate de succes când destinele şcolii româneşti au fost conduse de savantul şi patriotul român Spiru C. Haret. Medaliile ce exprimă cinstire din partea statului, acordate ca recompensare pentru activitatea desfăşurată de cadrele didactice, sunt şi prilej de evidenţiere a rezultatelor obţinute de şcoala respectivă fie ea de grad primar, gimnazial, liceal sau universitar, real, uman, tehnic sau profesional, de băieţi sau de fete.

În perioada analizată statul român a instituit în total patru decoraţii distincte ce se acordau pentru activitatea desfăşurată în domeniul învăţământului şi culturii. Prima decoraţie este medalia „BENE MERENTI", instituită în 1876 cu două clase (clasa a I-a si clasa a II-a), care a avut două modele: model „PRINCEPS" (1876-1881) şi model „REX" (după 1881). A doua decoraţie, medalia „RESPLATA MUNCEI" a fost instituită în 1898, tot cu două clase, special pentru a răsplăti serviciile aduse de învăţători şi institutori; în 1900 s-a extins şi la profesori secundari; în 1906 s-a extins la profesori şi maeştri de la şcolile profesionale; în 1907 cele trei categorii de medalii s-au contopit într-una singură[1]. În 1923 se instituie a treia decoraţie, medalia „RĂSPLATA MUNCII PENTRU CONSTRUCTIUNI ŞCOLARE" cu trei clase (clasa a I-a, clasa a II-a şi clasa a III-a). A patra decoraţie, şi ultima, a fost instituită în 1931 şi cuprinde sub denumirea „MERITUL CULTURAL" atât un ordin cu patru grade (în ordine descrescătoare: comandor, ofiţer, cavaler clasa a I-a şi cavaler clasa a II-a), cât şi o medalie cu două clase (clasa a I-a şi clasa a II-a). Fiecare clasă a acestei decoraţii are câte două modele, în funcţie de perioada în care au fost conferite: model „Carol II" (1931-1940) şi model „Mihai I" (1940-1947).

Cu ocazia instituirii Ordinului „MERITUL CULTURAL" primele două decoraţii au fost desfiinţate[2]. După 30.12.1947, odată cu abdicarea forţată a Regelui Mihai I şi abolirea monarhiei, şi celelalte două decoraţii au fost desfiinţate[3].

Încercăm - pentru prima dată - o prezentare sistematică a acestor decoraţii.

Scanned with OKEN Scanner

1. Medalia „BENE MERENTI"

A fost instituită de Carol I „Domn al Românilor", la propunerea lui P.P. Carp, ministrul cultelor şi al instrucţiunii publice, prin Înaltul Decret cu nr. 314[4] din 21.02.1876, având două clase şi se acorda „drept incuragiare şi resplătire pentru merite dobendite pe domeniul artelor, ştiinţelor, industriei, agriculturei, etc." Numărul medaliilor acordate era nedeterminat. Medalia se acorda „atât pământenilor cât şi străinilor cari vor fi implinind condiţiunile cerute."

„Medalia se compune: cea de clasa I, dintr'o piesă de metal galben cu un diametru de 30 mm şi o grosime de 2,5 mm, forma sa este rotundă; cea de clasa II dintr'o piesă de metal albă avend aceleaşi dimensiuni şi formă. Medalia de amendoue clasele poartă pe o parte in relief efigia Domnitorului, inconjurată de cuvintele: <<CAROLUS PRIMUS PRINCEPS ROMANUM>>[5] pe partea opusă se află ştampat în relief cuvintele <<BENE MERENTI>> inconjurate de o ghirlandă de stejar care se uneşte sus şi jos prin câte o funtă. Medalia are la partea superioră un inel prin care şă trece panglica. Panglica este un moar vişinie, avend la margine câte o vargă, (lisereu) de fir de argint. Panglica in total este lată de 30 mm, ear varga pe margine de 2,5 mm."

Medalia se purta pe partea stângă a pieptului, fiind interzis a se purta doar panglica singură. Medalia se acorda „pământenilor" prin decret domnesc, în urma raportului ministrului respectiv şi decretul se publica în Monitorul Oficial. Un brevet, subscris de Capul Statului, purtând sigiliul domnesc şi contrasemnat de ministrul respectiv se dădea odată cu medalia. Medalia se putea pierde (retrage) din aceleaşi cauze din care se pierdea şi „calitatea de cetăţean român". Străinii o puteau pierde „după o condamnare prin sentinţă la o pedeapsă infamantă."

Se impune o mică observaţie: între 1876 şi 1881, textul de pe aversul medaliei diferă în practică (<<CAROLUS I PRINCEPS ROMANIAE>>) faţă de cel din decretul de instituire (<<CAROLUS PRIMUS PRINCEPS ROMANUM>>). După 1881, odată cu proclamarea regatului[6] României a fost necesară o modificare în textul înscris pe aversul acestei medalii, astfel: <<CAROLUS I PRINCEPS ROMANIAE>> a fost înlocuit cu <<CAROLUS I REX ROMANIAE>>. Din acest motiv există două modele diferite în funcţie de perioada în care au fost emise: model „PRINCEPS" (1876-1881) şi model „REX" (1881-1931). Mai mult, există variante de grafică în cadrul aceluiaşi model în funcţie de autor, dar şi datorită perioadei lungi de timp în care s-a conferit: pe avers diferă efigia Domnitorului / Regelui Carol I. Unele exemplare sunt semnate de mari artişti-gravori ai vremii: W. Kullrich, P. Telge.

În anul 1931, înfiinţându-se Ordinul „MERITUL CULTURAL" medalia a fost desfiinţată.

2. Medalia „RESPLATA MUNCEI"[7]

A fost creată în 1898 din iniţiativa lui Spiru C. Haret, ministrul cultelor şi instrucţiunii publice şi instituită de Carol I Rege al României prin Decretul Regal nr. 2903[8] din 03.10.1898. Medalia avea deviza: "Ca resplata muncei pentru învetământul primar", cu două clase şi se acorda „drept încurajare şi resplătire pentru servicii

Scanned with OKEN Scanner

aduse învețământului primar și educațiunei populare". Numărul medaliilor acordate era nedeterminat. Medalia se acorda „numai pământenilor cari vor fi adus servicii însemnate învețământului primar și educațiunei populare, fie ca învețători și institutori, fie prin scrieri, donațiuni importante".

„Medalia se compune: cea de clasa I dintr'o piesă de metal, galbenă, de formă circulară, cu un diametru de 30 mm și o grosime de 2,5 mm; cea de clasa II dintr'o piesă de metal alb, avend aceleași dimensiuni și formă. Medalia de amendoue clasele portă pe o parte în relief efigia M.S. Regelui înconjurată de cuvintele: <<CAROL I REGE AL ROMANIEI>>; pe partea opusă se află ștampate în relief cuvintele: <<CA RESPLATA MUNCEI PENTRU INVEȚĂMÎNTUL PRIMAR>>, înconjurate de o ghirlandă de stejar, care se unesc sus și jos prin câte o funtă. Medalia are la partea superioră un inel, prin care se trece o panglică. Panglica este de metase moiree, lată de 30 mm, avend în mijloc o bandă albă, verticală, lată de 10 mm, și de amenduoe părțile câte o bandă roșie, verticale, de aceeași lățime."

Medalia se purta pe partea stângă a pieptului, fiind interzis a se purta doar panglica singură. Medalia se acorda prin decret regal, în urma raportului ministrului instrucțiunii publice și al cultelor, și decretul se publica prin Monitorul Oficial. Un brevet, subscris de Capul Statului, purtând sigiliul regal și contrasemnat de ministrul instrucțiunii publice și al cultelor se dădea odată cu medalia (*foto1*, *foto 3a*). Medalia se putea pierde (retrage) din aceleași cauze din care se pierdea și „calitatea de cetățean român". Membrii corpului didactic pierdeau dreptul de a o purta „când vor fi pedepsiți cu excluderea din corp pentru tot-d'auna, conform art. 70, 71, 72, 73 și 74 din legea asupra învețământului primar și normal-primar din 29 Aprilie 1896 și art.48, 49, 50 și 77 din legea asupra învețământului secundar și superior din 23 Martie 1898."

La 27.06.1900, la propunerea ministrului cultelor și instrucțiunii publice, dr. C.I. Istrati, se decretează prin Decretul Regal nr.2879[9] ca această medalie „să se acorde și membrilor învețământului secundar" modificându-se corespunzător câteva articole din decretul de instituire. Din acest nou decret rezultă că textul de pe reversul medaliei ar fi trebui să fie : <<CA RESPLATA MUNCEI PENTRU INVEȚĂMÎNTUL PRIMAR SAU SECUNDAR>>. De fapt în practică există două medalii diferite cu respectiv următoarele texte pe revers: <<CA RESPLATA MUNCEI PENTRU INVEȚĂMÎNTUL PRIMAR>> (cea veche) și <<CA RESPLATA MUNCEI PENTRU INVEȚĂMÎNTUL SECUNDAR>> (cea nouă), fiecare cu câte două clase.

La 08.05.1906, la propunerea lui M. Vlădescu, ministrul cultelor și instrucțiunii publice, se decretează prin Decretul Regal nr.1771[10] ca această medalie „să se acorde și pentru învețământul profesional" modificându-se corespunzător câteva articole din decretul de instituire. În acest decret se menționează printre altele: „Se institue o medalie cu deviza: „Ca răsplată muncei pentru învețământul primar, se-cundar și profesional", avend doue clase, care se va acorda drept încurajare și răsplătire pentru servicii aduse învețământului primar, secundar sau profesional și educațiunei populare." Medalia se acorda „numai pă-

Scanned with OKEN Scanner

mîntenilor cari vor fi adus servicii însemnate învețămîntului primar, secundar sau profesional şi educaţiunei populare, fie ca învețători, institutori, profesori sau maeştri, fie prin scrieri, donaţiuni importante, etc." Textul de pe reversul acestei medalii, aprobat prin decretul de modificare, ar fi trebuit să fie: <<CA RĂSPLATĂ MUNCEI PENTRU INVE-ŢĂMÎNTUL PRIMAR, SECUNDAR SAU PROFESIONAL>>; el diferă însă în practică, exemplarele întâlnite având următorul text: <<CA RESPLAŢA MUNCEI PENTRU INVEŢĂMÎNTUL PROFESIONAL>>.

Rezultă că începând cu 08.05.1906 se acordau trei medalii „RESPLATA MUNCEI" atât pentru învăţământul primar, pentru cel secundar cât şi pentru cel profesional, şi fiecare din acestea aveau două clase: clasa a I-a şi clasa a II-a. La oricare dintre aceste modele textul de pe revers este scris pe cinci rânduri, primul şi ultimul rând fiind semicirculare.

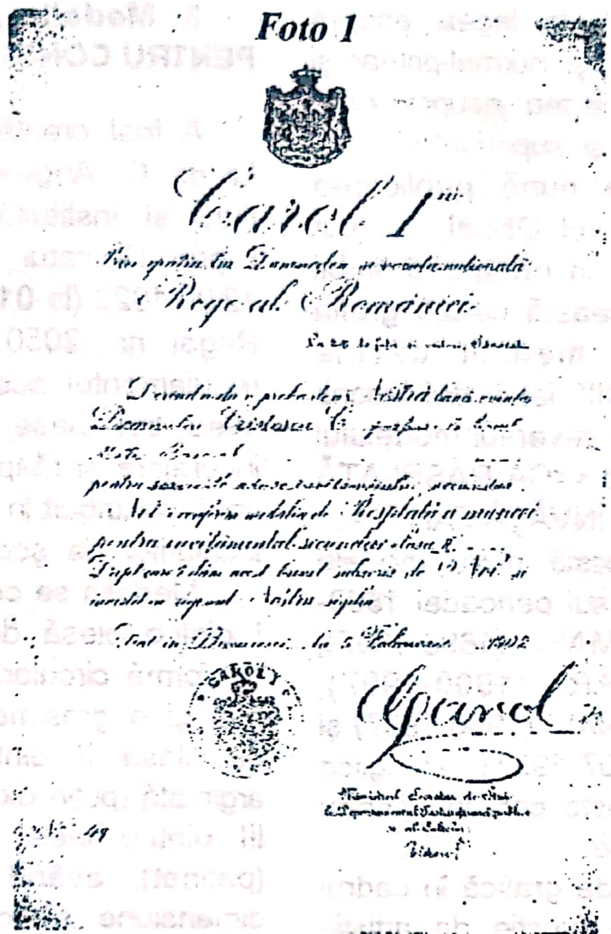
La 05.03.1907, la propunerea lui Constantin G. Dissescu, ministrul cultelor şi instrucţiunii publice, se aprobă prin Decretul Regal nr. 1061[11] modificarea decretelor nr. 2903, nr. 2789 şi nr. 1771 „relative la instituirea medaliilor: „RESPLATA MUNCEI" pentru învețământul primar, pentru învețământul secundar şi pentru învețământul profesional, în scop de a se contopi aceste medalii în una singură, cu deviza: „Ca resplată muncei pentru învețământ". Această nouă medalie (model „1907") avea trei clase şi se acorda „drept încurajare şi resplătire atât membrilor corpului didactic de tote gradele pentru servicii aduse învețământului, cât şi personelor care, fie prin scrieri, fie prin donaţiuni importante sau prin diferite alte moduri, vor fi contribuit la desvoltarea învețământului şi progresul cultural national în genere".

„Medalia se compune: cea de clasa I dintr'o piesă de metal aurită de formă circulară cu un diametru de 30 mm şi o grosime de 2,5 mm, cea de clasa II din o piesă de metal argintat şi cea de clasa III din o piesă de metal bronzat, avend amândoue aceleaşi dimensiuni şi formă ca şi cea de clasa I. Medalia de câte trele clasele portă pe o parte în relief efigia Maiestăţii Sale Regelui, înconjurată de cuvintele: <<CAROL I REGE AL ROMANIEI>> şi pe partea opusă se află ştampate în relief cuvintele: <<CA RESPLATA MUNCEI PENTRU INVEŢĂMÎNT>>, înconjurate de o ghirlandă de stejar care se unesce sus şi jos prin câte o fundă. Medalia are la partea superioră o coronă mică de lauri pe un diametru de 25 mm, avend o lamă care servesce pentru trecerea unei panglice prin ea. Panglica este de mătase moarată lată de 30 mm, avend în mijloc o bandă albă verticală lată de 10 mm şi de amândoue părţile câte o bandă roşie verticală de aceiaşi lăţime."

Medalia se purta pe partea stângă a pieptului, fiind interzis a se purta doar panglica singură. Medalia se acorda prin decret regal, în urma unui raport motivat al ministrului cultelor şi instrucţiunii publice. Decretul se publica prin Monitorul Oficial. Un brevet subscris de Capul Statului, purtând sigiliul regal şi contrasemnat de ministrul cultelor şi instrucţiunii se dădea odată cu medalia (*foto 4a*). Medalia se putea pierde (retrage) din aceleaşi cauze din care se pierdea şi „calitatea de cetăţen român, precum şi în urma unei pedepse infamante". „Membrii corpului didactic mai pierd dreptul de a o purta când vor fi pedepsiţi cu excluderea din corp pentru tot-d'a-una, conform art.

Scanned with OKEN Scanner

Foto 1


Carol I-iu

Prin gratia lui Dumnezeu si vointa nationala

Rege al Romaniei

Tuturor de fata si viitori, sanatate.

Voind a da o proba de ... Noastra bunavointa Domnului ... profesor la liceul ...

pentru serviciile aduse invatamantului secundar

Noi i conferim medalia de „Resplata muncii" pentru invatamantul secundar clasa II.

Drept care i-am dat acest brevet subscris de Noi si investit cu sigiliul Nostru.

Dat in Bucuresci, la 5 Februarie 1902

Carol

Ministrul ... Cultelor si Instructiunii publice

Foto 2

Seria litera C

No. 117

1906. Maia 10.

Ministerul Afacerilor Străine

CANCELARIA ORDINELOR

BREVET

PENTRU

„MEDALIA JUBILARĂ CAROL I"

Medalia Jubilară Carol I s'a conferit D-nei Steinescu Gh. Elena Institutoare în Cojasca

S'a dat acest Brevet conform Decretului Regal No. 5.336 din 23 Decemvrie 1905, publicat in Monitorul Oficial No. 218 din 1 Ianuarie 1906

In numele Ministrului Afacerilor Străine

Cancelar al Ordinelor

DIRECTOR,

Prezentul Brevet s'a înregistrat ...

67, 69, 71 şi 72 din legea asupra învețământului primar şi normal-primar şi art. 43 si 47 din legea asupra învețământului secundar şi superior."

La câteva zile după publicarea decretului în Monitorul Oficial, au fost anunţate modificări în ortografia limbii române[12] şi din această cauză grafia numelui acestei medalii devine „RĂSPLATA MUNCII", iar textul înscris de artiştii-gravori pe reversul modelului „1907" este de fapt: <<CA RĂSPLATĂ MUNCII PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNT>>.

În concluzie, există patru modele diferite emise în cursul perioadei 1898-1931: model „PRIMAR" (1898-1907), model „SECUNDAR" (1900-1907), model „PROFESIONAL" (1906-1907) şi model „1907" (1907-1931). Panglica descrisă mai sus este comună pentru toate cele 4 modele.

Există variante de grafică în cadrul aceluiaşi model, în funcţie de artiştii-gravori ce le-au realizat: pe avers diferă efigia Regelui Carol I (modificări ale trăsăturilor feţei); în locul inelului există o coroană mică de lauri prin care se trece panglica (variantă întâlnită rar la primele două modele); cea mai importantă deosebire fiind aceea că textul de pe reversul modelului „1907" (<<CA RĂSPLATĂ MUNCII PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNT>>) este scris ori pe patru rânduri, primul şi ultimul fiind semicirculare, ori orizontal pe cinci rânduri. Printre artiştii-gravori ai vremii ce şi-au pus semnătura pe aceste medalii îi regăsim şi pe: Dumitrescu, Fessler, Pacolich, Resch, Josef Resch Fii, W. Kullrich, F.X. Pawlik, P. Telge, Carniol Fiul.

În anul 1931, înfiinţându-se Ordinul „MERITUL CULTURAL" medalia[13] a fost desfiinţată.

3. Medalia „RĂSPLATA MUNCII PENTRU CONSTRUCTIUNI ŞCOLARE"

A fost creată în 1923 din iniţiativa lui dr. C. Angelescu, ministrul instrucţiunii, şi instituită de Regele Ferdinand I prin Decretul Regal nr. 2324[14] din 12.05.1923 (la 01.05.1923, prin Decretul Regal nr. 2050[15] se aprobase deja regulamentul acestei medalii). Medalia avea trei clase şi se „acorda drept încurajare şi răsplătire persoanelor cari vor fi contribuit în orice fel la construirea localurilor de şcoală."

„Medalia se compune: cea de clasa I dintr'o piesă de metal aurită (matt) de formă circulară cu diametrul de 30 mm şi o grosime de 2 1/2 mm; cea de clasa II dintr'o piesă de metal argintată (puţin oxidată), şi cea de clasa III dintr'o piesă de metal bronzată (patinat), având amândouă aceeaş dimensiune şi formă, ca şi cea de clasa I."

„Medalia din câte treile clase poartă pe avers în relief efigia M.S. Regelui înconjurată de cuvintele: <<FERDINAND I REGE AL ROMANILOR>>; iar pe revers, în relief, vederea exterioară a unui local de şcoală înconjurat de cuvintele: <<RĂSPLATA MUNCII PENTRU CONSTRUCTIUNI ŞCOLARE>>; şi într'o cartuşă Milessium 1923."

„Medalia are la partea superioară o semi coroană mobilă de lauri pe care se montează panglica. Panglica este de mătase moarată, lată de 30 mm, subdivizată în 9 dungi verticale de alternative roşiu şi alb de câte 3 1/3 mm."

Medalia se purta „pe partea stângă a pieptului şi în nici un caz" nu se putea „purta numai panglica singură". Numai Capul Statului avea dreptul de a acorda medalii prin Decret Regal, în urma unui raport motivat al ministrului instrucţiunii.

Scanned with OKEN Scanner

Foto 3a

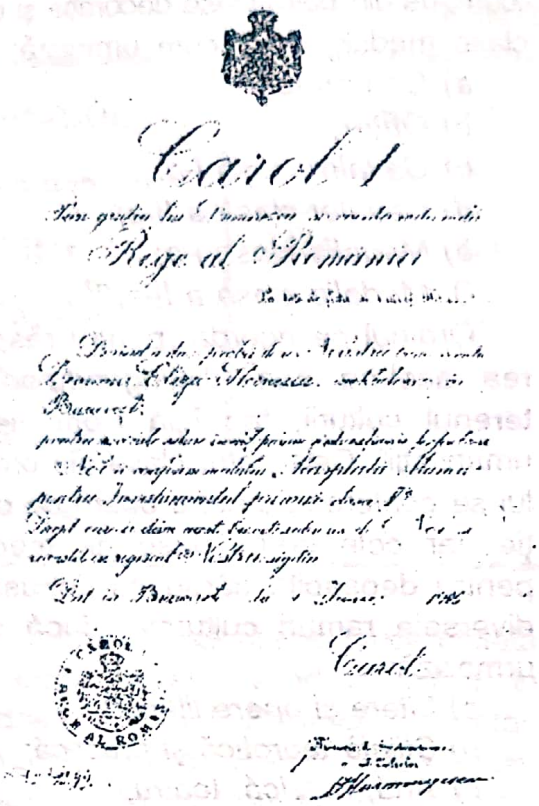


Foto 3b

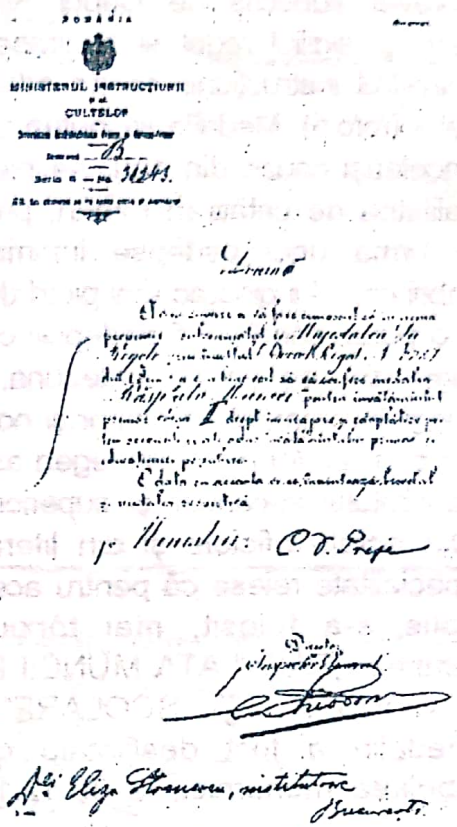


Foto 4a

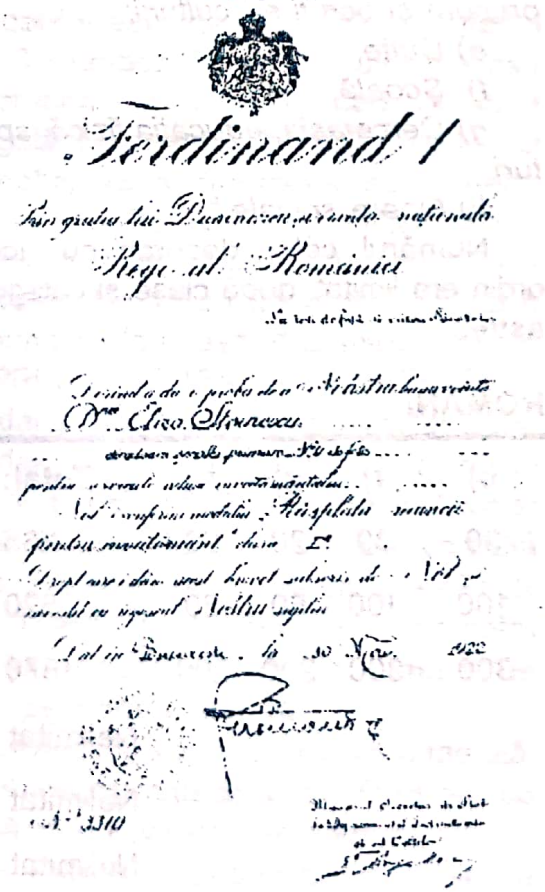
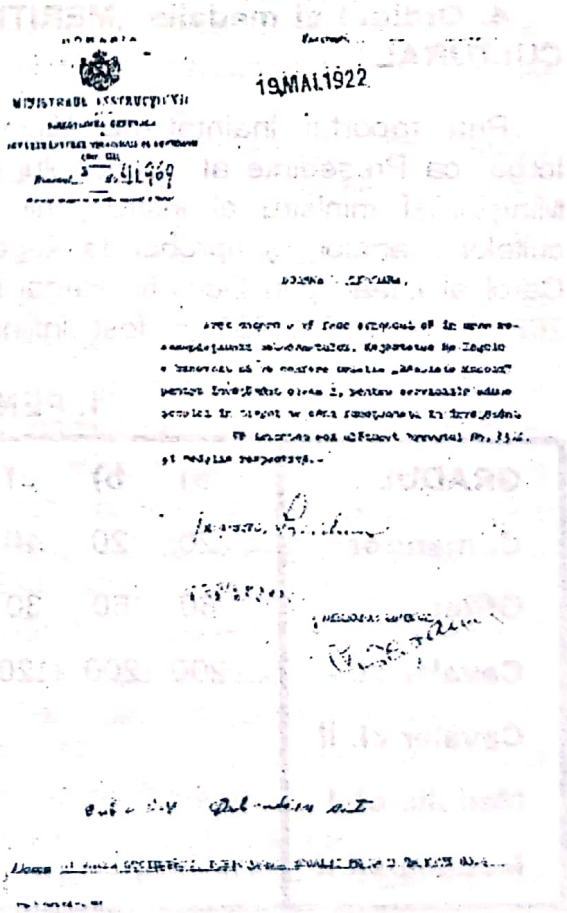


Foto 4b



Decretul se publica în Monitorul Oficial. Un brevet subscris de Capul Statului, purtând şi sigiliul regal şi contrasemnat de ministrul instrucţiunii, se da odată cu medalia (*foto 5*). Medalia se putea pierde „din aceleaşi cauze din cari" se pierdea „şi calitatea de cetăţean român, precum şi în urma unei pedepse infamante". „Membrii corpului didactic mai pierd dreptul de a o purta, când vor fi pedepsiţi cu excluderea din corp pentru totdeauna, conform legii învăţământului primar şi normal-primar şi a art. 49 alin.g din legea asupra învăţământului secundar şi superior."

Din actele oficiale şi din literatura de specialitate reiese că pentru această medalie s-a folosit, mai târziu, şi denumirea: „RĂSPLATA MUNCII PENTRU CONSTRUCŢII ŞCOLARE".

Medalia a fost desfiinţată odată cu abolirea monarhiei, la 30.12.1947.

4. Ordinul şi medalia „MERITUL CULTURAL"

Prin raportul înaintat de Nicolae Iorga, ca Preşedinte al Consiliului de Miniştrii şi ministru al instrucţiunii, al cultelor şi artelor, şi aprobat de Regele Carol al II-lea prin Decretul Regal nr. 2684[16], la 19.07.1931 a fost infiinţat Ordinul „MERITUL CULTURAL" care era „compus din patru clase decoraţie şi două clase medalii, după cum urmează:

a) Comandor;
b) Ofiţer;
c) Cavaler clasa I-a;
d) Cavaler clasa a II-a;
e) Medalia clasa I-a;
f) Medalia clasa a II-a."[17]

Ordinul se acorda „pentru răsplătirea acelora cari, distingându-se pe terenul culturii, fac fală României şi umanităţii". Cele patru clase ale ordinului se confereau „pentru opere de creaţie, iar cele două clase de medalii, pentru deosebită sârguinţă depusă în diversele ramuri culturale, după cum urmează:

a) Litere şi opere literare;
b) Ştiinţă teoretică şi practică;
c) Artă, muzică, teatru;
d) Opere de cultură generală, precum şi ocrotirea culturii;
e) Culte;
f) Şcoală;
g) Cercetaşia, educaţia fizică, sporturi;
h) Opere sociale."

Numărul celor decoraţi cu acest ordin era limitat, după clase şi categorii, astfel:

1. PENTRU ROMÂNI

GRADUL	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	Total:
Comandor	20	20	10	15	30	30	20	20	165
Ofiţer	60	60	30	50	100	100	60	60	520
Cavaler cl. I	200	200	120	150	300	300	200	200	1670
Cavaler cl. II									Nelimitat
Medalia cl. I									Nelimitat
Medalia cl. II									Nelimitat

Scanned with OKEN Scanner

2. PENTRU STRĂINI

GRADUL	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	Total:
Comandor	50	50	30	15	50	50	20	20	285
Ofiţer	150	150	100	50	150	150	60	60	870
Cavaler cl. I	250	250	150	150	400	400	200	200	2000
Cavaler cl. II									Nelimitat
Medalia cl. I									Nelimitat
Medalia cl. II									Nelimitat

„Ordinul constă dintr-o cruce pătrată din email violet, având la mijloc, în medalion, chipul Regelui în metal. Dimensiunea crucii este de 5 cm, pentru gradul de Comandor, iar pentru celelalte grade de 4 cm. Dimensiunea medaliilor este de 3 cm. Pentru gradul de Comandor, Ofiţer şi Cavaler clasa I, crucea va purta în cap Coroana Regală. Medalionul din mijloc, cu chipul Regelui, va fi din metal aurit pentru gradul de Comandor şi Ofiţer, şi din metal argintat pentru cele două clase Cavaler. Pe verso decoraţiei va sta o cunună de lauri având la mijloc deviza: <<PRIN CULTURA LA LIBERTATE>>." Medalia clasa I este din metal aurit. Medalia clasa a II-a este din metal argintat. Pe o fată a medaliei (avers) este chipul Regelui, iar pe cealaltă faţă (revers) este deviza <<PRIN CULTURĂ LA LIBERTATE>> pe patru rânduri orizontale, cu o ramură de laur pe partea stângă.

„Panglica va fi după cum urmează:

• Pentru categoria a): fond alb cu două dungi violete la borduri.

• Pentru categoria b): fond alb cu două dungi verzi la borduri.

• Pentru categoria c): fond alb cu două dungi orange la borduri.

• Pentru categoria d): fond alb cu două dungi albastre la borduri şi una verde la mijloc.

• Pentru categoria e): trei dungi egale roşii la borduri, albastru la mijloc.

• Pentru categoria f): fond alb cu trei dungi roşii.

• Pentru categoria g): fond albastru azur cu două dungi negre la borduri.

• Pentru categoria h): violet cu două dungi verzi la borduri."

Nimeni nu primea o clasă superioară a acestei decoraţii, respectiv medalie, oricare era rangul pe care îl ocupa în stat, dacă nu poseda „de cel puţin 2 ani clasa imediat inferioară". Exista şi o excepţie pentru cei care posedau deja medalia „BENE MERENTI" clasa I şi „RĂSPLATA MUNCII" clasa I pentru învăţământ şi biserică. Aceştia puteau fi decoraţi „dela început Cavaleri clasa I".

Celor decoraţi cu Ordinul „MERITUL CULTURAL" li se elibera un brevet semnat de Suveran, în care se indica categoria şi motivele pentru care au fost decoraţi. Conform decretului de instituire „pe data promulgării acestui

Scanned with OKEN Scanner

decret, medaliile: „BENE MERENTI" şi „RĂSPLATA MUNCII" pentru învăţământ şi biserică sunt şi rămân desfiinţate pentru viitor."

La 26.05.1937, la propunerea lui dr. C. Angelescu, ministrul educaţiei naţionale, prin Decretul Regal nr. 2348[18] se aduc modificări la decretul de instituire al Ordinului „MERITUL CULTURAL". Astfel, la litera g), se suprimă cuvântul „Cercetăşie", rămânând numai „Educaţie fizică", „Sporturi"; se adaugă litera i) „Straja Ţării"; iar corespunzător la articolul despre panglici se adaugă textul „Pentru categoria i): fond alb cu două dungi albastre la borduri". Acest decret nu menţionează nici o informaţie referitoare la numărul maxim de membrii care pot primi, în diferite grade, însemnele ordinului pentru categoria i)[19].

La 23.06.1937, prin Decretul Regal nr. 2602[20], Ordinul „MERITUL CULTURAL" „se scindează în două ramuri şi anume:

Ministerul Educaţiunii Nationale va conferi decoraţiile şi medaliile, prevăzute de acest ordin pentru:

a) Litere şi opere literare;

b) Ştiintă teoretică şi practică;

c) Opere de cultură generală, precum şi ocrotirea culturii;

d) Şcoală;

e) Straja Ţării;

f) Educaţie fizică, sporturi;

g) Opere sociale;

iar Ministerul Cultelor şi Artelor pentru:

a) Artă, muzică, teatru;

b) Culte."

La 06.10.1937, la propunerea lui Victor Iamandi, ministrul cultelor şi artelor, avându-se în vedere „că Literatura este una dintre Arte, iar propăşirea Literelor cade în atribuţia Ministerului Cultelor şi Artelor" se decretează prin Decretul Regal nr. 3415[21] ca: „Decoraţiile şi medaliile Ordinului „MERITUL CULTURAL" pentru Litere şi Opere literare, se vor conferi prin Ministerul Cultelor şi Artelor."

La 11.02.1939, la propunerea lui Petre Andrei, ministrul educaţiei naţionale, se decretează prin Decretul Regal nr. 758[22] ca Ordinul „MERITUL CULTURAL" să se acorde „în viitor după cum urmează:

a) Pentru răsplătirea activităţii ştiinţifice şi didactice, la propunerea ministrului educaţiei naţionale;

b) Pentru activitatea culturală în general, încadrată în prevederile legii pentru înfiinţarea Serviciului Social, la propunerea preşedintelui Serviciului Social."

La 15.12.1939, ministrul educaţiei naţionale revine asupra propunerii din 11.02.1939, cerând anularea dispoziţiilor de la punctul b) din Decretul Regal nr.758. Prin Decretul Regal nr. 4506[23] din 15.12.1939, se anulează acele dispoziţii, specificându-se următoarele:

„În viitor, aceste distincţiuni se vor acorda la propunerea ministrului educaţiunii naţionale, în conformitate cu prevederile Decretului Regal nr. 2684 din 1931, publicat în Monitorul Oficial cu nr. 226 din 28.09.1931."

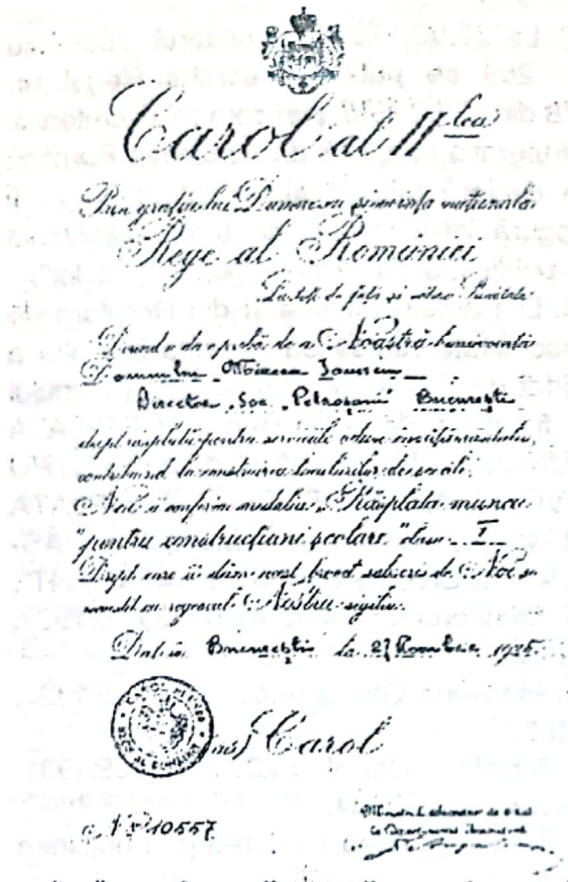
La o analiză atentă a decretului de instituire a Ordinului „MERITUL CULTURAL" se observă cel puţin următoarele:

a) la fixarea numărului membrilor pe categorii s-a ţinut seama de importanţa diferitelor domenii ale culturii;

b) prin decretul de instituire se prevedea un număr mai mare de decorări pentru cetăţenii străini; acest fapt exprima politica în domeniul culturii, în sensul că se avea în vedere atragerea unor personalităţi străine de seamă în sprijinirea unei ramuri sau alta a

Scanned with OKEN Scanner

Foto 5



Carol al II-lea

Prin grațiile lui Dumnezeu și voința națională

Rege al României

Dorind a da o probă de a Noastră binevoință

Domnului Ottoiescu Ioanescu

Director Soc. Petroșani București

drept răsplătiți pentru serviciile aduse învățământului, contribuind la construirea localurilor de școli.

Noi îi conferim medalia „Răsplata muncii pentru construcțiuni școlare" clasa I

Drept care îi dăm acest brevet subscris de Noi și revestit cu regescul Nostru sigilu.

Dat în București la 27 Noembrie 1935

Carol

N° 10557

culturii române; din studierea decretelor de conferire a rezultat că aceste proporţii nu au fost atinse niciodată;

c) lipsesc criteriile de radiere a membrilor ordinului;

d) pe noile însemne se prevedea a se grava efigia Suveranului care urma să semneze decretul de conferire.

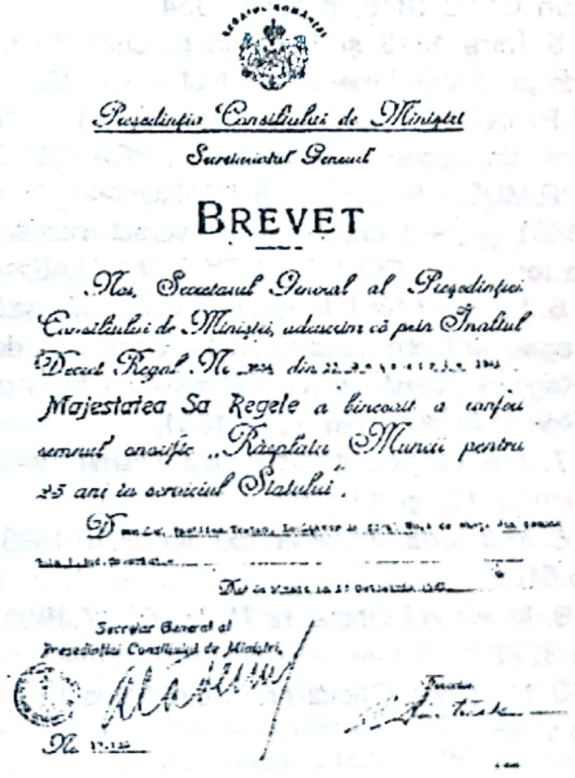
Referitor la decretele de modificare a legii de instituire a acestui ordin, observăm că, din punct de vedere phaleristic, doar prima modificare aduce un element de noutate, încă o categorie de persoane (membrii organizaţiei de tineret „Straja Ţării"[24]), în care, cei ce se disting prin merite deosebite pot fi răsplătiţi cu această decoraţie. Următoarele patru modificări se referă doar la atribuirea dreptului, prin lege, unor miniştrii de a face propuneri pentru decorarea cu această decoraţie.

Au fost conferite decoraţii de acest tip (ordinul şi medalia „MERITUL CULTURAL") atât în perioada domniei Regelui Carol al II-lea, cât şi în perioada domniei Regelui Mihai I, ca atare acestea poartă efigii diferite: model „Carol II" (1931-1940) şi model „Mihai I" (1940-1947). Unele medalii poartă semnătura marelui artist-gravor Resch.

După 30.12.1947, odată cu abdicarea forţată a Regelui Mihai I şi abolirea monarhiei, toate decoraţiile româneşti au fost desfiinţate, inclusiv acest Ordin.

Slujitorii şcolii şi învăţământului românesc au fost răsplătiţi pentru munca depusă şi prin alte decoraţii: unele mai înalte decât cele arătate, ca ordinele naţionale „STEAUA ROMÂNIEI", „COROANA ROMÂNIEI", sau prin altele, ca semnul onorific „RĂSPLATA MUNCII PENTRU 25 DE ANI ÎN SERVICIUL STATULUI", (*foto 6*) „MEDALIA JUBILARĂ CAROL I" (*foto 2*), „MEDALIA CENTENARULUI REGELUI CAROL I".

Foto 6



Președinția Consiliului de Miniștri

Secretariatul General

BREVET

Noi, Secretarul General al Președinției Consiliului de Miniștri, adeverim că prin Înaltul Decret Regal N° ... din ... Majestatea Sa Regele a binevoit a conferi semnul onorific „Răsplata Muncii pentru 25 ani în serviciul Statului".

Secretar General al Președinției Consiliului de Miniștri,

Desigur dascălii şcolii româneşti au fost distinşi cu decoraţii şi în perioada care a urmat anului 1947. Ne propunem să publicăm într-un număr viitor al revistei datele necesare în legătură cu acestea.

NOTE

Figurile prezentate în acest articol sunt exemple de brevete, unele subscrise de Capul Statului, pentru medaliile descrise (foto 1, foto 2, foto 3a, foto 4a, foto 5, foto 6) şi de scrisori de mulţumire din partea ministrului instrucţiunii (foto 3b şi foto 4b).

<<...>> Textul din interiorul acestor paranteze se regăseşte pe aversul sau reversul decoraţiilor prezentate (a modelelor acestora).

1. În total există patru modele diferite: model „PRIMAR" (1898), model „SECUNDAR" (1900), model „PROFESIONAL" (1906) şi model „1907".
2. Posesorii acestor decoraţii şi-au păstrat dreptul de a le purta în continuare.
3. După abolirea monarhiei, toate decoraţiile româneşti emise între 1860 şi 1947 au fost fie desfiinţate, fie interzise.
4. Monitorul Oficial al României nr.53 din 07.03.1876, p.1353-1354
5. Între 1876 şi 1881, în practică, textul de pe aversul medaliei a fost <<CAROLUS I PRINCEPS ROMANIAE>> diferit faţă de cel din decretul de instituire (<<CAROLUS PRIMUS PRINCEPS ROMANUM>>); între 1881 şi 1931 textul de pe aversul medaliei a fost: <<CAROLUS I REX ROMANIAE>>.
6. La 14.03.1881, România a fost proclamată regat, iar Domnitorul Carol I a primit titlul de Rege al României (vezi Monitorul Oficial al României nr.60 din 15.03.1881).
7. Am respectat ortografia vremii (vezi notele 12. şi 13.).
8. Monitorul Oficial nr.150 din 09.10.1898, p.5162.
9. Monitorul Oficial nr.75 din 05.07.1900, p.3272.
10. Monitorul Oficial nr.33 din 13.05.1906, p.1198.
11. Monitorul Oficial nr.273 din 08.03.1907, p.10596.
12. La 25.03.1907 în Monitorul Oficial cu nr. 289 se publică Decretul Regal nr. 978 din 27.02.1907 prin care se decretează: „Ortografia adoptată de Academia Română se declară oficială şi obligatorie şi va fi singură întrebuinţată de toate autorităţile în publicaţiunile şi corespondenţele lor".
13. Din actele oficiale şi din literatura de specialitate reiese că această medalie a purtat diferite denumiri de-a lungul timpului (în funcţie şi de grafia vremii): „RESPLATA MUNCEI", „RESPLATA MUNCEI PENTRU ÎNVEŢĂMÎNTUL PRIMAR", „RĂSPLATA MUNCEI", „RĂSPLATĂ MUNCII", „RĂSPLATA MUNCII PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNT".
14. Monitorul Oficial nr.43 din 30.05.1923, p.1882.
15. Monitorul Oficial nr.43 din 30.05.1923, p.1882.
16. Monitorul Oficial nr.226 din 28.09.1931, Partea I-a, p.8334.
17. În accepţiunea modernă prin noţiunea de „decoraţie" se înţelege: ordin, cruce, medalie, semn onorific. Aici, în loc de „patru clase decoraţie" trebuie înţeles „patru grade".
18. Monitorul Oficial nr.125 din 02.06.1937, Partea I-a, p.5126.
19. Cifrele ce limitează numărul de membrii (pe grade) pentru categoria i) nu au fost publicate nici cu prilejul modificărilor ce au urmat decretului de instituire al acestui ordin.
20. Monitorul Oficial nr.150 din 03.07.1937, Partea I-a, p.6030.
21. Monitorul Oficial nr.233 din 08.10.1937, Partea I-a, p.8192-8193.
22. Monitorul Oficial nr.36 din 13.02.1939, Partea I-a, p.733-734.
23. Monitorul Oficial nr.295 din 20.12.1939, Partea I-a, p.7256.
24. La 08.10.1937 în Monitorul Oficial cu nr. 233 se publică Decretul Regal nr. 3424 din 07.10.1937 prin care se aprobă statutul organizaţiei „Straja Ţării". La art. 23 se

Scanned with OKEN Scanner

menţionează: „Se înfiinţează următoarele decoraţiuni străjereşti, care vor fi conferite:

1. De către M.S. Regele prin înalt decret regal:

[...]

c) „Ordinul" şi medalia „Meritul Cultural", pentru străjerie. [...]".

Această precizare este în strânsă legătură cu Decretul Regal nr. 2348 din 26.05.1937 (vezi notele 18. şi 19.).

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

BUZDUGAN, G., NICULIŢĂ, Gh., **Medalii şi plachete româneşti. Memoria metalului**. Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1971.

FLONDOR, C., MOISIL, C., **Decoraţiunile româneşti**. Enciclopedia României, vol I, Bucureşti, Imprimeria Naţională, 1938, p.85-97.

GRANER, dr. Egon, IORDĂNESCU, lt.col. G., **Catalogul medaliilor moldo-române cunoscute dela anul 1600 până la 1906**. BSNR, an III, (1905-1906), Bucureşti, Tipografia Curţii Regale F. Gobl Fii, 1906, p.1-160.

IONESCU, N.T., **Decoraţiunile române, ordine, cruci, medalii**. Bucureşti, Editura C. Sfetea, 1915.

ISTRATE, dr. C.I., **Primele însemne de distincţiuni şi decoraţiuni române**. În: „Analele Academiei Române", Mem. sec. ştiinţifice, seria II-a, tom XXXVI, Bucureşti, 1913, p.9-15.

IVĂNCEANU, V., STERESCU, P., IONESCU, P., TĂMPEANU, C., **Ordine, cruci şi medalii române. Istoric, legi şi regulamente**. Bucureşti, Imprimeria statului, 1927.

KLIETMANN, dr. K. G., **Phaleristik Rumänien. Band 1**. Berlin, 1975.

MARINESCU, F., **Modificările survenite la sistemul de decoraţii româneşti în deceniul patru al sec. XX**. În: „Studii şi Materiale de Muzeografie şi Istorie Militară" nr.7-8/1974-1975 (p.235-262) şi nr.9/1976 (p.138-161).

NĂSTUREL, col. P. V., **Medaliile şi Decoraţiunile Române. Descrierea şi portul lor de către civili, militari, clerici, magistraţi şi doamne. Coroana de oţel a României**. Bucureşti, Tipo-litografia societăţii „Tiparul", 1901.

TEODOREANU, E., TEODORESCU, V., **Învăţământul oglindit în medalistica românească**. Bucureşti, BSNR, an LXXV-LXXVI, (1981-1982), 1982, p.411-433.

Buletinul Oficial al Ministerului Cultelor şi Instrucţiunei Publice. Bucureşti, pe anii 1893-1932.

Romanian Education Decorations, 1876-1947

Together with the appearance of the modern Romanian state (1859), the opening brought about by the transformations of the19th century was enhanced once the importance of culture and education as essential elements in the development of the Romanian society was emphasized. Starting with the first years when decorations were introduced in Romania (the medal „PRO VIRTUTE MILITARI" is considered to be the first), outstanding personalities of the time tried to find methods to reward teachers, school members and the personalities of the Romanian culture and education. These preoccupations were successful when the destiny of the Romanian education came under the direct supervision of the professor and patriot Spiru C. Haret. The medals that express appreciation on behalf of the state, awarded as rewards for the activity performed by educators, are also an opportunity to emphasize the results of the respective school be it primary, secondary, college or university, science, humanist, technical or professional profile, for boys or girls, in order to make all of them aware of the noble mission of education.

In the period we analyze the Romanian state instituted on the whole four distinct decorations which were attributed for the activity performed in the field of education and culture. The first decoration is the medal „BENE MERENTI" instituted in 1876 with two classes (1st class and 2nd class) which had two models: model „PRINCEPS" (1876-

Scanned with OKEN Scanner

1881) and model „REX„ (after 1881). The second decoration, the medal „RESPLATA MUNCEI„ was instituted in 1898, also with two classes, especially to reward the service of primary school teachers and tutors; in 1900 it was extended to secondary school teachers; in 1906 it was extended to teachers and masters in professional schools; in 1907 the three categories were reduced to one. In 1923 the medal „RĂSPLATA MUNCII PENTRU CONSTRUCTIUNI ŞCOLARE„ is instituted with three classes (the third decoration). The fourth decoration and last was instituted in 1931 and it included under the general name „MERITUL CULTURAL„ both an order with four grades (in decreasing order: commander, officer, knight 1st class and knight 2nd class) and a medal with two classes (medal 1st class and medal 2nd class). Each of these has two models in accordance to the period when they were awarded: model „Carol II„ (1931-1940) and model „Mihai I„ (1940-1947).

The first two decorations were abolished when was instituted „MERIT CULTURAL„. After 30.12.1947, when His Royal Majesty King Mihai I was forced to abdicate and the monarchy was abolished, both the other decorations were abolished.

Servants of Romanian School and Education were rewarded for their activity work with other decorations as well: some of which more important such as the national orders „STEAUA ROMÂNIEI„, „COROANA ROMÂNIEI„, others as honorific medal „RĂSPLATA MUNCII PENTRU 25 DE ANI ÎN SERVICIUL STATULUI„, „MEDALIA JUBILARĂ CAROL I„, „MEDALIA CENTENARULUI REGELUI CAROL I„.

Undoubtedly scholars of the Romanian School were presented with decorations in the period that folowed as well. We intend to publish, in another issue, the necessary data regarding these things.

Scanned with OKEN Scanner

LUCRĂRI CU CARACTER ENCICLOPEDIC

Ştiinţele Educaţiei
Dicţionar Enciclopedic

Enciclopedia
Ştiinţelor Educaţiei

Universitatea Bucureşti
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Lucrările - în curs de elaborare - îşi propun să realizeze o imagine a nivelului la care a ajuns gândirea pedagogică, practica educaţională şi cercetarea ştiinţifică în acest domeniu la finele celui de al doilea mileniu. Ele au un caracter enciclopedic atât prin multitudinea domeniilor abordate, cât şi prin problematica supusă analizelor în cuprinsul fiecărui domeniu. Se intenţionează nu doar definirea termenilor de bază din aria ştiinţelor educaţiei, ci şi examinarea critică a unor modele şi norme acţionale, semnalarea unor noi direcţii şi metode de cercetare, identificarea şi evaluarea curentelor, tendinţelor şi inovaţiilor recente din teoria şi practica educaţiei.

Elaborate în raport cu standardele internaţionale, aceste lucrări comprehensive se adresează în primul rând specialiştilor din domeniul educaţiei, precum şi persoanelor şi instituţiilor interesate de dezvoltarea educaţiei şi învăţământului în societatea românească. Prin natura informaţiilor şi interpretărilor pe care le încorporea-ză, ele ar putea fi apte să susţină, în diferite moduri, clarificările conceptuale ale ariei problematice conexe reformei şcolii româneşti, şi anume:

*- să ofere o **sinteză evaluativă** a stadiului actual al cunoaşterii în domeniul ştiinţelor educaţiei, decelând achiziţii ştiinţifice valide, probleme critice şi direcţii posibile de cercetare;*

*- să contribuie la **consolidarea şi maturizarea terminologiei ştiinţifice** româneşti, proprii disciplinelor educaţionale, prin definirea printr-o viziune unitară a conceptelor fundamentale, formularea unor poziţii clarificatoare argumentate în cazul termenilor polisemantici, precum şi prin **asigurarea consistenţei şi coerenţei conceptuale intra şi interdisciplinare**;*

*- să prezinte atât modelele şi metodele clasice ale cercetării educaţionale, cât şi **paradigmele şi tehnicile de cercetare** care s-au impus în ultimele decenii;*

*- să identifice şi să pună în valoare **cercetări şi experienţe româneşti** inovatoare, capabile să intre în circuitul ştiinţific european şi transeuropean;*

*- să reprezinte o lucrare de referinţă pentru **formarea şi perfecţionarea specialiştilor în domeniul educaţiei şi învăţământului**, un instrument care să faciliteze iniţierea şi realizarea de cercetări specifice;*

*- să ofere factorilor de decizie din învăţământ elementele primare ale unui cadru conceptual şi metodologic, necesar orientării în **fundamentarea deciziilor de politică educaţională**;*

*- să constituie o lucrare referenţială pentru specialiştii care se ocupă de **formarea şi dezvoltarea competenţelor profesionale** ale cadrelor didactice.*

*Ambele lucrări sunt structurate pe domenii, având următorii coordonatori: 1. **Filosofia educaţiei** - Viorel Nicolescu, Ion Stanciu; 2. **Sociologia educaţiei** - Emil Păun; 3. **Psihologia educaţiei** - Ioan Neacşu, Eugen Noveanu; 4. **Istoria pedagogiei** - Viorel Nicolescu, Ion Stanciu; 5. **Pedagogie comparată** - Viorel Nicolescu, Emil Păun; 6. **Politica şi managementul învăţământului** - Cezar Bîrzea; 7. **Curriculum** - Dan Potolea, Eugen Noveanu; 8. **Teoria şi metodologia instruirii** - Eugen Noveanu, 9. **Măsurarea şi evaluarea în educaţie** - Dan Potolea, Eugen Noveanu; 10. **Formarea şi perfecţionarea profesorilor** - Dan Potolea, Emil Păun; 11. **Cercetarea pedagogică** - Dan Potolea, Viorel Nicolescu, Eugen Noveanu; 12. **Învăţământ superior** - Dan Potolea.*

Revista de pedagogie şi-a propus să publice articole din fiecare domeniu, oferind astfel cititorilor săi posibilitatea de a lua cunoştinţă cu conţinutul acestor lucrări încă din faza de elaborare; comentariile cititorilor pot constitui un util feedback pentru autorii acestor aşteptate lucrări.

Scanned with OKEN Scanner

SOFTUL TUTORIAL - soft educaţional care integrează si o ***strategie pedagogică*** a cărei caracteristică principală o reprezintă **interacţiunea** dintre program şi utilizator (elev); în raport cu poziţia teoretică a proiectantului, această interacţiune poate realiza fie un demers simplu, corectiv (pe baza feedback-ului), fie demersuri extrem de complexe, concretizând un anumit ***model al învăţării***.

Reprezentând un pas înainte în raport cu *softul de exersare*, st în viziune completă dispune de următoarele atribute:

a) interacţiune: elevul reacţionează la stimulii programului şi, în raport cu aceste reacţii şi strategia pe baza căreia a fost proiectat, programul selectează calea (informaţiile şi tipul de stimuli) pe care o va parcurge respectivul utilizator;

b) controlul de către elev: pe tot parcursul utilizării softului, elevul poate interveni pentru a revedea unele secţiuni, pentru a părăsi programul sau pentru a avea o viziune de ansamblu asupra acestuia;

c) secvenţe adecvate obiectivelor: programul îi oferă elevului secvenţe de instruire cu explicaţiile şi exemplele necesare însuşirii informaţiilor şi formării deprinderilor prevăzute ca obiective ale învăţării pentru capitolul (cursul) respectiv;

d) feedback-ul imediat: programul este conceput de o manieră care să-i asigure utilizatorului un feedback continuu - fiecare reacţie a elevului la un stimul al programului este analizată, apreciată şi adusă la cunoştinţa elevului;

e) evaluarea parcursului personal: la încheierea lucrului, programul poate pune în evidenţă caracteristicile căii parcurse de utilizator şi, în raport cu anumite criterii, poate evalua acest parcurs.

Aceste calităţi ale softului tutorial permit folosirea lui în următoarele situaţii:

a) pentru instruirea individuală - independentă sau la indicaţia unui profesor, în cazul învăţământului la distanţă, în situaţiile de ratrapare;

b) pentru revederea/recapitularea unor capitole, teme, cursuri necesare ca preachiziţii la alte teme/cursuri;

c) ca o pregătire prealabilă pentru o activitate comună, mai ales în cazul elevilor care simt disconfortul determinat de sincronicitatea lucrului în grup.

Atributele menţionate mai sus permit proiectantului să utilizeze simularea pe modele, element care facilitează înţelegerea fenomenelor studiate.

Simularea poate fi realizată printr-o *manipulare directă a unor obiectelor reale* (dar care sunt prezentate pe ecran) - de ex., realizarea unor circuite electrice după o simulare pe ecran, manipularea unor substanţe în laboratorul de chimie, realizarea unei construcţii din componente date etc. Un alt tip de simulare este cel în care pe un model (grafic) se *accelerează/ încetineşte desfăşurarea unui proces* - evoluţia continentelor, înflorirea unei plante, traiectoria unui proiectil etc.

Simulările *procedurale* sunt cele folosite în special pentru formarea unor deprinderi, de ex., pentru conducerea unui automobil sau a unui avion, sau pentru însuşirea unor algoritmi, de ex., pentru punerea unui diagnostic.

Un ultim tip de simulări este cel al *situaţiilor-problemă*: utilizatorul este pus într-un context: analizându-l, el trebuie sa ia o serie de decizii, de ex., să conducă o întreprindere, să realizeze un parcurs în condiţiile cele mai avantajoase etc.

Folosirea simulărilor într-un soft tutorial permite obţinerea unor elemente ale instruirii pe care lecţia tradiţională nu le

Scanned with OKEN Scanner

poate asigura: a) redarea intuitivă pe ecran a unor procese care s-au desfăşurat în perioade de timp extrem de lungi sau foarte scurte, b) implicarea individuală a elevului cu răspunderea proprie pentru produsul obţinut, c) evitarea situaţiilor periculoase (în cazul laboratorului chimic), d) observarea unor fenomene imposibil de urmărit „pe viu", e) repetarea/reluarea secvenţei, f) controlul asupra modelului cu posibilitatea modificării unor parametri.

Aceste atribute ale simulării - în contextul posibilităţilor oferite de noile tehnologii informatice şi comunicaţionale - o fac să devină una din căile preferate de realizare a instruirii.

A se vedea şi: **informatizarea învăţământului, instruirea asistată de computer, interacţiunea elev-computer, soft educaţional, instruire programată, simulare pe calculator, hypertext.**

Referinţe bibliografice:

Borsook T.K., Higginbotham-Wheat. *Interactivity: What is it and what can it do for Computer-based Instruction?*, Educational Technology, 1991, october, pp. 11-27; De Corte et alii. *Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving*, NATO ASI Series, Seria F, Vol. 84, Heidelberg: Springer, 1992; Noveanu D., *Cadrul conceptual al domeniului instruire inteligentă asistată de calculator*, Tehnologii educaţionale moderne, 1993, 1; Noveanu D. *Aplicaţii ale sistemelor expert în educaţie*. I. Revista de pedagogie 1991, 11; Noveanu D. *Aplicaţii ale sistemelor expert în educaţie*. II. Revista de pedagogie 1991, 12; Jose Armado. *Le role des ordinateurs dans l'education: savoir-faire et comprehension*. Perspectives, vol. XXVII, nr. 3, sept. 1997.

(Dragoş Noveanu)

METAANALIZĂ

MA - analiză, printr-o procedură cantitativă specifică, a conţinutului unui ansamblu numeros de studii pentru a realiza prin corelare o sinteză a rezultatelor relevante.

Complexitatea domeniului educaţional, varietatea pozitiilor de la care se porneşte în investigarea unei probleme precum şi diversitatea formelor şi situaţiilor concrete în care apar elementele investigate determină o *restrângere a ariei de valabilitate a concluziilor.* De regulă, pe baza rezultatelor unei singure investigaţii nu se pot oferi răspunsuri/soluţii definitive. S-a impus *necesitatea integrării studiilor/cercetărilor efectuate de diverşi cercetători pentru una şi aceeaşi problemă*, pentru a pune în evidenţă dacă ele susţin/suportă/conduc la *concluzii comune.*

Modalitatea tradiţională de integrare o reprezintă raportul/analiza/prezentarea longitudinală sau transversală, fără proceduri standardizate, cu concluzii personale, în unele cazuri, subiective; plecând de la analiza unora şi aceloraşi studii cercetători diferiţi le-au folosit pentru a susţine concluzii contrare.

MA (termen introdus de G.V. GLASS, 1971) reprezintă *o metodă de integrare cantitativă a rezultatelor obţinute prin cercetări empirice.* MA presupune o serie de *proceduri statistice* pentru transformarea acestor rezultate într-o măsură comună - *dimensiunea efectului* unei variabile independente asupra unei variabile dependente -, precum şi analiza covarianţei lor cu celelalte caracteristici ale respectivelor studii. Fiecare măsură/valoare a rezultatelor unei cercetări este transformată într-o dimensiune/mărime/valoare cantitativă a efectului. Datele oferite de MA sunt exprimate pe o singură scală sau prin media mărimii efectului.

Deşi MA este considerată astăzi

Scanned with OKEN Scanner

drept cea mai bună metodă de cumulare şi integrare a ansamblului de rezutate obţinute prin investigaţii empirice, ea poate permite unor autori interesaţi realizarea unor extrapolări abuzive atunci când variabilele studiate sunt definite diferit sau proiectate de pe poziţii diferite.

A se vedea şi: **cercetarea în educaţie, cercetarea experimentală, variabile în cercetare, organizarea datelor, metode de studiere a legăturilor dintre fenomene, verificarea ipotezelor statistice, scale de stimar.**

Referinţe bibliografice:

Glass G.V., *Primary, secondary and meta-annlysis*, Educational Research AERA, 1976; Glass G.V., Smith M.L., *Meta-analysis in Social Research*, Sage, 1981; Hunter J.E., Schmidt F.L., Jackson G.B., *Meta-analysis: Cumulating Research Findings Across Studies*, Sage,1982; Kraemer H.C., Andrews G., *A nonparametric technique for meta-analysis effect size calculation*, Psychological Bulletin, 1982, 37; McGaw B., Glass G.V., *Choice of the metric for efect size in meta-analysis*, American Educational Research Journal, 1980, 17.

(Ioana Belu)

PREDARE PE ECHIPE - *mod de instruire bazat o colaborare sistematică a unui grup de profesori dintr-o şcoală, care îşi asumă responsabilităţi colegiale pentru dezvoltarea culturală şi socială a elevilor încredinţaţi, prin gestionarea în formă colaborativă a întregii activităţi didactice, în toate aspectele sale de conţinut şi de metodă, prin luarea deciziilor în comun şi îndeplinirea unor roluri diferenţiate în transpunerea în practică a proiectelor elaborate.*

Predarea pe echipe de profesori reprezintă o încercare de a stabili o *corelaţie optimă* între trei categorii de factori: (1) *nevoile specifice de educaţie ale elevilor*; (2) *competenţele (aptitudinile) specifice* ale fiecărui membru al echipei de profesori din şcoală; (3) *resursele materiale disponibile* (WARWICK D., 1971). În alţi termeni, este vorba despre realizarea unei mai bune corelaţii între *cerinţa reală* (trebuinţele specifice de educaţie ale elevilor), *oferta şcolii* (serviciile pedagogice pe care sunt în stare să le ofere profesorii, la cel mai înalt nivel calitativ) şi anumite condiţii materiale de desfăşurare a procesului de învăţământ. Ideea valorificării diferenţiate a aptitudinilor pedagogice specifice fiecărui profesor al şcolii a apărut în jurul anilor 1950 şi a prilejuit largi dezbateri în SUA şi Anglia. Cu timpul, acest mod de instruire s-a îmbogăţit în ceea ce priveşte ideile pedagogice puse în aplicare şi formele de transpunere în practică, astfel că „nu există o singură metodă de a organiza team-teaching" iar „formele sofisticate de team-teaching nu sunt de recomandat a fi primele abordate" (Ibidem 1971, pag. 113).

Diferitele forme de practicare ale team-teaching regrupează mai multe idei pedagogice, care exprimă totodată caracteristicile generale ale acestui mod de instruire:

(a) ideea înlocuirii profesorului unic pentru o disciplină şcolară cu o echipă de profesori, care îşi diferenţiază rolurile asumate, în concordanţă cu aptitudinile, interesele şi experienţa fiecăruia (de ex. ţinerea prelegerilor, conducerea activităţilor în grupuri mici, îndrumarea studiului individual etc.);

(b) cooperarea tuturor profesorilor din echipă la proiectarea în detaliu a programelor educative ce urmează a fi propuse elevilor;

(c) includerea în echipă, pe lângă profesori, a altor categorii de persoane

Scanned with OKEN Scanner

care lucrează în învăţământ (asistenţi, personal tehnic, studenţi practicanţi etc.), cu scopul de a-i degreva pe profesori de sarcinile cu caracter rutinier şi de a le permite să se concentreze asupra problemelor educative care solicită creaţia pedagogică;

(d) practicarea unui învăţământ cu *„clase deschise"* („open classroom"); renunţarea la ideea „sălilor de clasă", ca locuri obligatorii şi permanente de rezidenţă pentru anumite grupuri de elevi, în favoarea *utilizării flexibile a spaţiilor şcolare*, în funcţie de specificul activităţilor desfăşurate;

(e) *organizarea variată* a elevilor, atât în *grupuri mari* (de ex. pentru audierea unor conferinţe, pentru vizionări de filme etc.), cât şi în *grupuri mici* (pentru discuţii, seminarii ş.a.) sau implicarea lor în *activităţi individuale*;

(f) crearea pentru elevi a *posibilităţii de a participa în comun* la acele activităţi care îi interesează şi care le sunt accesibile, *indiferent de anul de studiu şi clasa* din care fac parte;

(g) desfăşurarea unui proces de învăţământ caracterizat prin *integrarea interdisciplinară a conţinutului* predat elevilor.

Premisele pedagogice ale predării pe echipe (team-teaching)

Intenţiile pedagogice care au stat la baza conceperii sistemului de predare pe echipe au fost legate de (a) *diferenţierea instruirii* elevilor, în acord cu varietatea intereselor şi particularităţilor fiecăruia; (b) crearea unor condiţii mai bune de *individualizare a instruirii* copiilor, prin degrevarea profesorilor de anumite sarcini rutiniere şi alocarea unui timp suficient pentru a se lucra individual cu elevii; (c) *diversificarea experienţelor de învăţare şi de viaţă* oferite elevilor, prin diversificarea tipurilor de activităţi desfăşurate în şcoală; (d) *crearea oportunităţilor de a se intra în raporturi de lucru cu mai mulţi profesori* (fapt care permite fiecărui elev autoidentificarea cu acel model uman pe care îl preferă sau pe care îl găseşte a fi mai stimulativ). „Scopul principal al instruirii prin team-teaching, chiar în aspectele sale organizatorice, rămâne acela de a realiza un sistem educativ de natură să *răspundă într-un mod superior trebuinţelor educative ale elevilor şi diferenţelor lor individuale"* (PONTECORVO C., 1974, pag. 260). Acest scop, legat de o mai bună educaţie a *elevilor*, este subliniat cu insistenţă de către cercetătorii predării pe echipe, întrucât „există riscul de a înţelege team-teaching exclusiv ca o chestiune de organizare, pierzându-se astfel din vedere obiectivele sale *educative* şi deci motivele pedagogice ale diferenţierii şi specializării activităţii depuse de către profesori în interiorul său" (Ibidem). Nu este însă mai puţin adevărat că team-teaching, ca mod de instruire şcolară, urmăreşte, poate în egală măsură, *utilizarea cât mai raţională a resurselor umane şi materiale ale unei şcoli, în folosul elevilor.* S-a apreciat că învăţământul tradiţional, prin însăşi concepţia organizatorică care îi stă la bază, limitează contribuţia pe care profesorii ar putea să o aducă, în alte condiţii organizatorice, la creşterea calităţii educaţiei oferite copiilor.

Critica formei tradiţionale de organizare a învăţământului pe clase şi pe lecţii a surprins câteva aspecte importante, pe care predarea pe echipe a încearcat să le remedieze:

(a) *izolarea profesorului* într-o încăpere şcolară, fapt care transformă profesia didactică într-o activitate stresantă pentru profesor, apăsată de

Scanned with OKEN Scanner

responsabilităţi şi de incertitudini; pentru elevi înseamnă o diminuare a posibilităţilor de socializare, prin limitarea solicitărilor culturale şi sociale la cele care le sunt adresate de către un singur profesor;

(b) *participarea redusă a profesorilor la procesele decizionale* din şcoala în care funcţionează, întrucât organizarea birocratică a şcolii tradiţionale, bazată pe ierarhii profesionale, îi transformă în simple instrumente de execuţie, cu o scăzută autonomie, obligate să îndeplinească programe educative rigide şi monotone;

(c) *amplificarea mentalităţilor individualiste* în rândurile profesorilor care, în absenţa unor modalităţi autentice de colaborare, generează competiţia, intoleranţa la ideile altora, scăzuta capacitate de a colabora cu alte persoane;

(d) *diminuarea mişcării inovative din şcoli*, prin „atomizarea" eforturilor şi neglijarea valenţelor creative ale colaborării dintre profesori;

(e) *limitarea posibilităţilor de "socializare profesională" a profesorilor tineri* (proces lent, prin care „se învaţă instituţia" şcolară, sub aspectul cerinţelor, al rolurilor, de îndeplinit, al aşteptărilor etc.).

Prin Team-Teaching s-a sperat să se găsească o cale prin care profesorii unei şcoli, ca grup profesional, *să-şi asume deplina responsabilitate pedagogică a procesului didactic.*

Organizarea predării pe echipe de profesori

Predarea pe echipe presupune o laborioasă şi complexă activitate de pregătire. *Principalele probleme organizatorice* sunt legate de (a) constituirea echipei de profesori; (b) stabilirea strategiei de predare adoptate de echipă; (c) planificarea şi programarea activităţii cu elevii pentru diferite teme (elaborarea proiectului pedagogic, în acord cu nevoile specifice de educaţie ale elevilor şcolii); (d) stabilirea modalităţilor optime de grupare a elevilor pentru desfăşurarea diferitelor activităţi proiectate; (e) stabilirea resurselor materiale necesare (spaţii şcolare necesare, echipamente, materiale etc.); (f) transpunerea în practică a proiectului; (g) evaluarea rezultatelor activităţii desfăşurate; (h) reproiectarea activităţilor viitoare, în funcţie de rezultatele evaluărilor.

(a) *Echipele de profesori*

Cercetătorii sunt de acord că sistemul team-teaching nu poate fi impus din exterior profesorilor care nu-l vor, decât cu riscul de a se compromite întreaga actiune. *Adoptarea lui trebuie să fie rezultatul unei decizii luate de profesorii înşişi.* Acest mod de lucru presupune un anumit entuziasm din partea celor care vor constitui echipa şi disponibilitatea lor de a împărţi cu ceilalţi membri ai echipei toate resursele de care dispun. La baza sistemului team-teaching stă, printre altele, ideea unificării resurselor pe care, anterior, fiecare profesor le gestiona individual, iar aceste resurse includ, în primul rând, timpul de muncă al fiecăruia (concretizat în acceptarea unui anumit orar şcolar, în consumarea unui timp suplimentar pentru diverse întâlniri de lucru cu ceilalţi membri ai echipei etc.), dar şi resurse materiale (spaţii şcolare, echipamente, materiale ş.a.). Din aceste motive, se recomandă să *se evite includerea în echipa de profesori* a persoanelor cu caracter egocentric: „izolaţi, oameni puţin sociabili, „dialecticieni" interiorizaţi, autişti, timizi, „eruditi" înclinaţi mereu spre critică, juisori egoişti, caractere vanitoase de

Scanned with OKEN Scanner

„artişti"... (PLANCHARD E., 1992, pag. 229), precum şi a a celor care privesc obiectul lor de învăţământ ca pe o disciplină „inviolabilă". Se apreciază că sistemul team-teaching este totodată un „filtru" pentru identificarea aptitudinilor pentru profesia didactică, întrucât cei care nu se adaptează pot fi consideraţi inapţi să conducă, într-o manieră modernă, activităţile educative, fiind insuficient socializaţi (PONTECORVO C., 1974).

În constituirea echipelor de profesori pot fi avute în vedere diverse forme de colaborare:

(a) echipe constituite din profesori care predau aceeaşi specialitate;

(b) echipe constituite din profesori care predau diferite discipline de studiu;

(c) echipe mixte, alcătuite din profesori şi personal didactic ajutător.

TRUMP J.L. (1989) oferă *un exemplu* privind compoziţia unei echipe mixte dintr-o şcoală americană cu 120 de elevi: 36 de profesori („professional teachers"), 9 secretare, 36 de asistenţi de instruire (majoritatea cu o fracţiune de normă), 9 tehnicieni şi 3 consilieri locali. În unele şcoli care experimentează acest sistem, un profesor poate parcurge mai multe etape profesionale, exercitând, de-a lungul timpului, mai multe roluri: *profesor asociat* (prima treaptă, ca o formă de ucenicie profesională, include tineri absolvenţi, practicanţi); *profesor conducător* („staff-teacher") - cu responsabilitate pedagogică deplină asupra unor grupe de elevi şi care îşi ocupă întregul timp de lucru cu activităţi de predare; *profesor-senior* - predă doar jumătate din timp, în rest se ocupă cu probleme de inovaţie curriculară, cu conceperea a noi strategii didactice, coordonarea experienţelor, cu activităţi de **micro-teaching***; *profesor-director* („master-teacher") - reuneşte calităţile unui profesor cu o înaltă calificare profesională cu calităţi de cercetător ştiinţific şi de responsabil coordonator al activităţii întregii şcoli. În alte şcoli, team- teaching nu implică o diferenţiere ierarhică de acest tip, toţi colaborează atât la crearea programelor, cât şi la aplicarea lor, fiecare alegându-şi rolul care corespunde cel mai bine înclinaţiilor şi preferinţelor personale.

b) *Organizarea conţinutului predării în echipă*

Strategia dominantă este aceea *a abordării interdisciplinare a conţinutului* ce urmează să fie predat elevilor. WARWICK distinge patru alternative („patterns of team-teaching") care pot fi alese de către componenţii echipei de predare:

(a) *modelul temei unitare* - alegerea unei teme generale, ale cărei subprobleme pot fi tratate din punctul de vedere al diverselor discipline şcolare, în perioade de predare care alternează;

(b) *modelul concurenţial* - alegerea unor teme distincte, dar cu legătură între ele, care vor fi abordate în aceeaşi perioadă de timp, de către aceleaşi grupe de elevi, sub conducerea a două echipe de profesori (de ex. una pentru arte şi alta pentru istorie);

(c) *modelul secvenţial-cumulativ* - structura generală a conţinutului şi temele care vor fi abordate de-a lungul întregului an şcolar sunt decise la nivel multidisciplinar, prin colaborarea profesorilor de la toate disciplinele şcolare; elevii vor parcurge diverse programe, conexate unul altuia, într-o ordine considerată optimă de către toţi membrii echipei de predare, sub conducerea succesivă a unor profesori de diverse specialităţi;

Scanned with OKEN Scanner

(d) *modelul concentric* - punctul de pornire pentru curriculum este mediul de viaţă al elevilor, problemele vieţii lor cotidiene, care vor genera teme diverse, abordate interdisciplinar, fără ca disciplinele şcolare să le apară elevilor în mod distinct, sub forma unei diviziuni academice a cunoaşterii (acest model este considerat adecvat pentru elevii din ciclul primar).

c) *Programarea activităţilor*

În sistemul team-teaching, la baza programării activităţilor stau două concepte importante: noţiunea de *lecţie orientativă* („lead-lesson") şi cea de *activitate subsecventă* („folow-up-work").

Lecţia orientativă reuneşte elevii mai multor grupuri şcolare. Ea are scopul de a trezi interesul pentru un anumit domeniu de studiu, ori pentru o anumită problemă, de a le stimula imaginaţia şi de a le sugera principalele aspecte care pot fi aprofundate prin studiu individual sau în grup. Aceste lecţii introductive se desfăşoară în *forme foarte variate: expuneri* pe bază de filme, diapozitive, *întâlniri* cu diverşi specialişti invitaţi, *vizite*, pregătirea unor *expoziţii* ş.a. Se organizează la începutul unei *perioade de lucru*, care poate dura una sau două săptămâni.

Activităţile subsecvente care urmează acestor lecţii introductive se desfăşoară *pe grupuri de elevi*, sub conducerea unui membru al echipei de profesori. În mod obişnuit, unui profesor îi revine conducerea unui grup compus din aprox. 30 de elevi, însă acest grup se poate subdivide în grupuri mai mici, în funcţie de interesele şi variatele aptitudini ale elevilor. Activităţile subsecvente pot fi însă foarte variate: *activităţi libere în laborator, în atelier, lectură în bibliotecă, activităţi independente, activităţi în echipă ş.a.* În fiecare săptămână se planifică 3-5 perioade de activităţi subsecvente. Prima urmează imediat după lecţia orientativă şi urmăreşte să realizeze o recapitulare a ideilor principale ale acestei lecţii şi să-i familiarizeze pe elevi cu programul de lucru al săptămânii.

Warwick oferă *un exemplu* privind îmbinarea lecţiilor orientative cu activităţile subsecvente de grup: elevii se reunesc într-o sală largă de conferinte, pentru a urmări o lecţie introductivă, cum ar fi, de pildă, despre „Evul Mediu". Această lecţie este rezultatul colaborării profesorilor de istorie, geografie, religie, limbă maternă, literatură şi prezintă copiilor diferite aspecte ale vieţii în această epocă istorică. Elevilor li se pune la dispoziţie o listă care cuprinde principalele aspecte care au fost abordate în această lecţie şi pe care ei le pot aprofunda prin muncă în grup (de ex. „Satele", „Oraşele", „Mânăstirile" ş.a.). Fiecare grup de elevi poate să decidă să aprofundeze un aspect sau altul, dintre cele sugerate de lecţia introductivă. Ei au libertatea să abordeze mai multe aspecte - sau pe toate - dacă doresc acest lucru. Fiecare grup poate, de asemenea, să dividă tema aleasă în alte subteme. De exemplu, tema „Satul medieval" poate fi divizată în subteme, de genul „Costumele", „Biserica", „Recoltele" ş.a., care vor fi studiate în grupuri mai mari sau mai mici de elevi, în funcţie de interesele acestora.

Gruparea elevilor se poate face astfel încât diferitele lor aptitudini *să se completeze* între ele şi fiecare să contribuie cu ceva la realizarea sarcinii asumate de grup. În anumite situaţii, în funcţie de trebuinţele educative ale copiilor, se poate recurge la constituirea unor grupuri omogene. De obicei, ziua şcolară este divizată în 21 de module, cu durata de 20 de minute, fiecare. Du-

Scanned with OKEN Scanner

rata unei activităţi sau a alteia reprezintă un multiplu variabil al unui modul de acest gen.

d) *Rolul profesorului*

Profesorii unei echipe îndeplinesc mai multe sarcini. Ei colaborează la *proiectarea tuturor activităţilor* care vor fi propuse elevilor. De cele mai multe ori, pregătirea poate să înceapă cu câteva săptămâni înainte de a se trece la transpunerea în practică a proiectului educativ.

Profesorii unei echipe se întâlnesc, săptămânal, pentru *a evalua progresele realizate* de către elevi şi pentru *a decide*, pe această bază, *asupra activităţilor care vor fi iniţiate în viitor*, ori asupra *„corecturilor"* care urmează să fie aduse din mers activităţilor aflate deja în derulare.

Unul şi acelaşi profesor poate să se implice atât în *ţinerea unor lecţii introductive* în faţa unor grupuri reunite de elevi, cât şi în *conducerea unor activităţi de grup*. Atunci când lecţia introductivă este ţinută de altcineva, el *asistă*, alături de elevii grupului pe care îl conduce, îşi ia notiţe, face elevilor *sugestii* privind felul în care este mai bine să fie continuată lecţia prin activităţi de grup.

În calitate de conducător al unui grup şcolar, *asigură elevilor materialele* necesare, *acordă consultaţii*, *mijloceşte relaţii între grupuri* diferite, *pune în evidenţă meritele* fiecărui elev în realizarea unei activităţi, *organizează* expoziţii, vizite, întâlniri, *îndrumă activităţile de studiu individual* etc.

La întâlnirea de lucru săptămânală cu colegii săi de echipă *va raporta* despre modul în care au reacţionat copiii la activităţile propuse, despre modul în care au progresat şi *va face propuneri* privind conceperea activităţilor în viitor.

e) *Resursele materiale necesare*

Predarea pe echipe de profesori solicită regândirea arhitecturii şcolare tradiţionale, astfel încât să devină posibilă utilizarea flexibilă a spaţiilor, pentru a se putea obţine, după nevoi, săli mai largi, cu o capacitate de 100 de locuri, destinate activităţilor cu grupuri reunite; sunt necesare spaţii pentru activitatea unor grupuri de 10-15 persoane, birouri de studiu individual, spaţii pentru reunirea echipei de profesori, laboratoare de diverse tipuri etc.

În ansamblu însă se apreciază că, în comparaţie cu şcolile tradiţionale, cu săli de clasă standardizate ca mărime, spaţiul necesar practicării team-teaching nu este mai mare, *ci mai mic*, întrucât clădirea şcolară este folosită mai eficient. Echipamentele şcolare sunt utilizate mai eficient, în raport cu nevoile reale de resurse pentru instruirea elevilor dintr-o şcoală. De aceea, se apreciază că predarea pe echipe de profesori nu înseamnă cheltuieli în plus, ci o altă concepţie despre cum trebuie să fie cheltuite fondurile unei şcoli (TRUMP J.L., 1989).

Vezi şi: **forme de organizare a procesului de învăţământ; cercetarea curriculară: paradigme şi metode; inter/pluri/transdisciplinaritate; instruire frontală; instruire în grup; instruire individuală; microteaching.**

Referinţe bibliografice:

Bair M., Woodward R.G., *Team Teaching in action*, Boston, Houghton Miofflin Company, 1964; Planchard E., *Pedagogia şcolară contemporană*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1992; Pontecorvo C., *Analisi dell processo didattico: modelli operativi*. In Renzo Titone (a cura), *Questioni di Technologia Didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1974; Trump J.L., *Team Teaching*. In Thorsten Husen & T. Neville

Scanned with OKEN Scanner

Postlethwaite (Editors in Chief), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, London, New York, Pergamon Press, 1989; Warwick D., *Team Teaching*, London, University of London Press Ltd., 1971.

(Mihai Diaconu)

EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ

EI - pregătire pentru realităţile sociale, politice şi economice cu care indivizii sunt confruntaţi. Aceste realităţi au atât dimensiuni naţionale şi internaţionale; EI reprezintă o intervenţie în scopul ajutării instituţiilor şi indivizilor să fie mai atenţi la condiţia umană, identitatea culturală individuală şi pluralismul cultural în societate (Standards for the acreditation of teacher Education).

Astfel definită, EI nu trebuie să fie văzută, ca o măsură temporară ci ca o atitudine, o stare de spirit, un sistem lărgit de practici, teorii cu deschidere spre pluralism cultural, care să traverseze întrega activitate educativă, de la compoziţia claselor şi a corpului profesoral, la metode*, curriculum*, materiale didactice folosite, la metodele de evaluare*, stilurile de predare şi relaţiile de grup şi individuale.

Traducând în scopuri această definiţie putem defini obiectivele* educaţiei interculturale: elevii trebuie să-şi însuşească elementele definitorii ale istoriei şi realităţilor din comunitatea căreia îi aparţin şi ale lumii întregi, să valorifice pozitiv relaţiile dintre oameni prin aplicarea unei relaţii de egalitate şi nu a polarităţii superior-inferitor.

Totodată, EI trebuie să dezvolte încrederea în sine a elevilor şi acceptarea pozitivă a propriei identităţi, să dezvolte capacitatea de a lua decizii, de a acţiona efectiv în contexet interculturală, sensibilitatea de a-i înţelege pe ceilalţi, de a accepta firesc noţiunea de străin.

Unii cercetători lărgesc aria de cuprindere a educaţiei interculturale. În concepţia acestora, EI include diferite componente care se regăsesc în cursuri sau programe: studii etnice, educaţie bilingă, studiul femeilor şi educaţie urbană, inegalitate sexuală, economic.

Scopul ultim al oricărei iniţiative în domeniul educaţiei interculturale este promovarea egalităţii şanselor unei educaţii.

Fernard Qullet distinge două principale de obstacole în asigurarea egalităţilor de acces şi reuşită a elevilor proveniţi din grupurile minoritare culturale:

- insuficienta stăpânire a limbii;
- evaluarea negativă sau refuzul culturii elevilor minoritari şi în consecinţă marginalizarea lor de către şcoală.

Testul validităţii oricărei iniţiative interculturale este înlăturarea acestor obstacole.

Deşi termenul de EI este des utilizat de mulţi dintre cei implicaţi în educaţie, nu toţi îi percep adevărata sau întreaga sferă de semnificaţii.

Mulţi aderă la interculturalism fără a adopta şi conceptul; alteori, din contra, termenul este preluat prin imitaţie, ca fiind „la modă", însă, golit de sens. Alte erori standard făcute în legatură cu EI sunt sistematizate de Louis Porcher; în urma analizei răspunsurilor la întrebările despre multiculturalism adresate profesorilor din şcolile primare:

1) EI e un termen ambigu dar la modă; nimeni nu poate explica ce înseamnă cu adevărat;

2) EI nu este importantă pentru că în şcoala noastră nu avem copiii de emigranţi;

3) nu se aplică în domeniul meu; este ceva pentru profesorii de limbi străine;

4) avem în fiecare an una sau două activităţi interculturale: muzica, lucru manual, geografie; ne distrăm destul de bine;

5) nu mai este loc în curriculum pentru EI;

6) EI nu e o prioritate, pentru că nu

Scanned with OKEN Scanner

există o schimbare reală în atitudinea copiilor;

7) ne-ar plăcea să facem ceva în acest domeniu dar avem nevoie de materiale.

Porcher comentează aceste răspunsuri: „întrebaţi-i pe cei care au dat răspunsul (1) de unde au informaţiile; conceptul de EI nu este vag deloc, deşi unii dintre cei care s-au ocupat de explicarea lui au încercat să-l facă altfel. Este ceva vag pentru aceia care încearcă să reinventeze roata, fără să consulte documentaţia deja existentă."

EI are la bază o bogată legislaţie internaţională. Problema este că activităţile întreprinse în acest domeniu de Consiliul Europei, UNESCO, C.S.C.E. nu sunt suficient cunoscute.

(2) EI nu este limitată doar la activitate de integrare şi instruire a populaţiei de emigranţi; aceasta este doar un obiectiv al interculturalităţii pe lângă cel al promovării unei instruiri deschise, care să depăşească frontierele unei singure naţiuni.

De asemenea, EI nu e limitată la anumite zone (3) la proiecte distractive (4) şi cu siguranţă, este o activitate de prioritate.

Aşadar, interculturalismul pune accentul pe criteriile subordonate de multiplicitate a etniilor, naţionalităţilor şi pe impactul lor asupra educaţiei.

EI reprezintă pregătirea pentru şcoală a indivizilor care trăiesc într-un mediu complex şi divers din punct de vedere cultural. Aceste realităţi au dimensiuni atât naţionale cât şi internaţionale.

Ideea de EI nu este atât de nouă pe cât pare. Este doar o denumire relativ nouă pentru acţiunile ce au existat în Statele Unite încă din 1920 când educatori au început să dea un caracter oficial unor forme incipiente de predare conform diversităţi etnice. Scopul acestor acţiuni era să facă populaţia mai tolerantă faţă de populaţiile de emigranţi.

În 1933, Biroul pentru EI din Statele Unite, dezvolta programe şcolare pentru întărirea încrederii în sine a grupurilor de emigranţi; în 1947, preocupările vizau înlăturarea practicilor discriminante.

În Europa, termenul a fost dezvoltat începând cu anii '60, '70. Înainte de aceste date, eforturile educaţiei europene se îndreptau spre asigurarea unei politici de nediscriminare, care, însă nu respectă dreptul la menţinerea propriei culturi. Mulţi şefi de catredă nu se simţeau responsabili să abordeze educaţia din perspectiva interculturală, nici să trateze elevii diferit. Multe şcoli cu această filozofie erau în favoarea asimilării culturale ca un obiectiv al educaţiei.

În 1970, în urma unui studiu empiric desfăşurat în 6 ţări, Brian Bullivant emite trei concluzii cheie, recunoscute şi astăzi:

- învăţând despre rădăcinile lor culturale şi etnice, elevii îşi îmbogăţesc realizările în educaţie;
- studiul culturii proprii asigură egalitatea şanselor de acces şi de reuşită;
- studierea culturii altora reduce prejudecăţile elevilor.

Chiar dacă astăzi EI este unanim acceptată ca o necesitate stringentă, termenul a fost introdus relativ târziu în unele state (Italia, Spania, Portugalia, Danemarca). În Grecia a fost introdus în 1980, în asociere cu reintegrarea în şcolile greceşti a copiilor de emigranţi, iar în ţările europene foste comuniste după căderea structurilor comuniste.

În Franţa, acest termen nu apare în dicţionare, iar noţiunea de minoritate etnică nu este recunoscută. Termenul a fost menţionat timid în documentele Ministerului Educaţiei Naţionale, dar cele două adjective „naţional" şi „interculturală" sunt dificil de reconciliat, datorită tradiţiei intelectuale a Franţei.

În ultimii ani în Statele Unite s-a dezvoltat o formă mai agresivă a pluralismului intercultural, inspirat din unele teorii radicale ale schimbării din anii 1970. În

Scanned with OKEN Scanner

preocuparea de a reda grupurilor etnice mândria şi libertatea de a hotărî asupra propriului destin, această mişcare, ca orice mişcare radicală, exagera în definirea unor opinii, crezând că scopul scuză aproape toate mijloacele.

Termenul de educaţie multiculturală (folosit în rapoartele OECD, urmând practica ţărilor de limba engleză) este adesea concurat de cel de educaţie interculturală (utilizat în documentele UNESCO şi ale Consiliului Europei). Sferele de semnificaţii ale celor doi termeni nu sunt mult diferite. Însă, în timp ce „educaţia multiculturală se limitează la măsuri care să permită coexistenţa El axată pe cooperare şi pe acţiunea strâns unită". Diferenţa dintre cei doi termeni derivă din diferenţele dintre matricele semantice ale prefixelor „inter" şi „multi". Prefixul „inter" - conform M. Ruy - semnifică interacţiune, schimb, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Termenii pluricultural şi intercultural, identici ca sens desemnează descrieri de situaţii: societăţile noastre sunt pluri- sau interculturale. În schimb opţiunea pentru intercultural desemnează procesul şi interacţiunea." (M. Ruy)

F. Quellet studiază diferenţele dintre El şi cea intercultural prin prisma măsurilor specifice întreprinse de către un stat în legătură cu respectarea sau nerespectarea pluralităţii de culturi. Quellet grupează aceste măsuri în 4 opţiuni: opţiunea interculturală - statul socializează elevii prin intermediul culturii naţionale, cultura în care membrii tuturor grupurilor etnice trebuie să se topească, abandonându-şi specificitatea etnică; opţiunea intercultural - statul trebuie să ia măsuri care să favorizeze stabilirea şi dezvoltarea de relaţii armonioase între diferitele grupuri etnice; opţiunea interculturală - statul are responsabilitatea de a ajuta toate grupurile etnice să-şi păstreze moştenirea culturală.

A se vedea şi: curriculum şi diferenţe culturale, comunitate educativă.

Referinţe bibliografice

Banks, J., *Multiethnic Education*, Boston, 1981;

Batelaan, P., *The International Bases for Intercultural Education, including Antirasist and Human Rights Education*, INEA, 1995;

Camilleri, C., *La notion de culture et sa presentation dans l'edcuation*, Lyon 1990;

Wright, C., *Multicultural Primary School Class*, Open University, 1992.

(Anca Butuca)

MOESIODAX IOSIF n. cca. 1725 - Cernavodă (Dobroges) m. 1800. profesor de filosofie, matematică, geografie la Academiile domneşti din Bucureşti şi Iaşi. Originea etnică este nesigură; unii l-au considerat român, alţii grec, iar alţii - bulgar. A fost - sigur - un om de cultură greacă şi pătruns de această cultură până la grecizare. A făcut studii în Grecia, la Academia de la Muntele Athos creată în 1753, şi apoi la Padova.

A funcţionat ca profesor şi director la Academia domnească din Iaşi în două rânduri, şi în perioade scurte - 1765 şi 1776; către sfârşitul vieţii a predat şi la Academia domnească din Bucureşti.

I. Moesiodax a căutat să dea conţinutului învăţământului din aceste instituţii o orientare modernă, prin creşterea ponderii disciplinelor realiste (matematice, fizice, geografia) şi prin orientarea filosofiei spre concepţiile promovate în secolul luminilor. Mai

(Continuare în pag. 40)

Scanned with OKEN Scanner

CONTENTS

Speranţa Farca - Psycho-analysis and the Romanian 3

RESEARCH WORK

Speranţa Farca - Children's Psycho-analysis as a Reality between Necessary and Feasible 5

CASE STUDIES

Speranţa Farca - Little Mermaid's Child (A.) 11
Rodica Hriţac - Step Mother's Child (M.) 29
Mădălina Dinu - An Adopted Child (C.) 41
Irina Preduţoiu - Bivitellins Twins 53

THE SYMPOSIUM „PSYCHO-ANALYSIS AND EDUCATION"

Daniela Leca - An Attempt of Dialogue about a Classic View vs. Revisionist View on Transfer 63
Mădălina Dinu - Stage Evolution and Phantasm 69
Irina Preduţoiu - Game and Symbol in Children's Analysis 73
Cristian Galeriu - Education as Irrationality 77
Rodica Guiţă - Erik H. Erikson's Outlook on the Process of Setting up of the Identity of the Ego - Educational Corollaries 85

IN MEMORIAM, DELIA VĂIDEANU-BURATTO

A Romanian Educator in the UN System *(Teodor Cozma)* 93
The Best in 4000 and the Parents' Sweet-Bitterness *(Laurenţiu Şoitu)* 94

THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Laurenţiu Popescu - Romanian Decorations for Education (1876-1947) 95

ENCYCLOPAEDIC WORKS: THE SCIENCE OF EDUCATION. ENCYCLOPAEDIC DICTIONARY - THE ENCYCLOPAEDIA OF THE SCIENCES OF EDUCATIONS

Tutorial Software *(Dragoş Noveanu)* 110
Metaanalysis *(Ioana Belu)* 111
Team-teaching *(Mihai Diaconu)* 112
Intercultural Education *(Anca Butuca)* 118
Moesiodax Iosif *(I. Gh. Stanciu)* 120

Scanned with OKEN Scanner

Stimaţi cititori, abonaţi-vă la *REVISTA DE PEDAGOGIE!*

STIMAŢI CITITORI,

Vă mulţumim pentru interesul constant pe care îl arătaţi revistei noastre, singura revistă de profil pedagogic din ţară.

Având în vedere tirajul limitat al Revistei de Pedagogie, vă informăm că puteţi beneficia de toate numerele revistei pe anul 1998, expediind anticipat suma de 24.000 lei pe adresa: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Revista de Pedagogie, cont 50034283279 Trezoreria Sector 1, Bucureşti. De asemenea, vom continua să vă trimitem, la cerere, prin poştă, numerele solicitate din revistă, în funcţie de disponibilităţi, urmând ca dv. să achitaţi contravaloarea la primirea coletului.

Pentru lămuriri suplimentare vă puteţi adresa direct la sediul revistei din strada Ştirbei Vodă, nr. 37, sector 1, Bucureşti sau telefonic la numerele 315.50.57 şi 314.27.83/134.

REDACŢIA

ISSN 0034-8678

Nr. 1-6/1998

TIPOGRAFIA INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
Bucureşti - ROMÂNIA

Preţul acestui număr 12000 lei

Scanned with OKEN Scanner